

Språkeleven som kunde tala med texter

En studie om skönlitteratur som redskap för elevens
kompetensutveckling i fyra läromedel i Spanska 3

Sofía García Nespereira

Kompletterande Pedagogisk Utbildning



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LKXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2016
Handledare: Jan Eriksson
Examinator: Lars Hansen
Kod: VT16-2480-006-LKXA1G

Nyckelord: Språkdiraktik, moderna språk, skönlitteratur, kultur, interkulturell kompetens, spanska

Abstract

I denna uppsats undersöker jag hur användningen av skönlitteratur visar sig relevant – eller inte – för elevens kompetensutveckling i fyra läromedel för Spanska 3. Mitt huvudsyfte är tvådelat. Dels vill jag beskriva och förklara i vilken utsträckning skönlitteratur finns både i relevanta dokument för språkkursutformningen och i läromedel, samt om det förnippas med kulturförmedling. Dels vill jag utifrån mina resultat föreslå implementering av skönlitteratur i läromedel för Spanska 3.

I kapitel 2 diskuterar jag kompetensutveckling i språkundervisning utifrån fyra kompetenser, varav två av dem är förekommande i området, nämligen kommunikativ och interkulturell; och två relaterade till skönlitteratur – den symboliska och den litterära. Med utgångspunkt i denna diskussion definierar jag ”kultur” och ”skönlitteratur” såsom jag använder dem i uppsatsen.

Kapitel 3 riktar blicken mot vårt studieobjekt och presenterar dels en generell diskussion om skönlitteratur i gymnasieskolan och dels metoden för min analys, baserad på Magnus Perssons bok *Varför läsa litteratur?* (2007). Analysen presenteras i kapitel 4 och består av granskningen av läromedlen *De acuerdo 3*, *Caminando 3*, *El sur 3* och *La plaza 3*. Kapitlet inleds med en beskrivning av vad två väsentliga dokument för språkkursutformningen säger om skönlitteratur, nämligen läroplanen *GY11* och den *Gemensamma Europeiska Referensramen för Språk (GERS)*.

I kapitel 5 sammanfattar jag mina resultat och drar slutsatserna som lett mig till att föra ett didaktiskt förslag i kapitel 6. Det sista kapitlet visar möjligheter för vidareforskning med hänsyn till mina slutsatser.

Resultaten visade att varken i de nämnda dokumenten eller i läromedlen som granskades är skönlitteratur närvarande i något stort omfång. Dokumenten visar att de skönlitterära texterna inte har någon eller föga betydelse i språklektionen, en syn som verkar delas av läromedlen. Textmaterialet i läroböckerna är för det mesta nyskapade av författarna, dvs. anpassade till elevens språknivå och tänkta att fylla en praktisk funktion.

Innehållsförteckning

1	Inledning	5
1.1	Syfte och frågeställningar	5
1.2	Befintligt kunskapsläge	6
1.3	Disposition	7
2	Teoretiska perspektiv och tidigare forskning	8
2.1	Kompetensutveckling i språkundervisningen	8
2.1.1	Kommunikativ kompetens	8
2.1.2	Interkulturell kompetens	10
2.1.3	Symbolisk kompetens	13
2.1.4	Litterär kompetens	14
2.2	Tidigare forskning	16
2.3	"Kultur" och "skönlitteratur" i detta arbete	17
2.3.1	Begreppet "kultur"	18
2.3.2	Begreppet "skönlitteratur"	18
3	Metod	20
3.1	Perssons tre kategorier	20
3.1.1	Att läsa för demokrati	21
3.1.2	Narrativ fantasi	22
3.1.3	Kreativ läsning	23
3.2	Urval	24
4	Resultat	25
4.1	GY11	25
4.2	GERS	26
4.3	I fyra läroböcker för Spanska 3	27
4.3.1	<i>De acuerdo 3</i>	28
4.3.1.1	Texter: kultur och skönlitteratur	28
4.3.2	<i>Caminando 3</i>	31
4.3.2.1	Texter: kultur och skönlitteratur	31
4.3.3	<i>El Sur 3</i>	34
4.3.3.1	Texter: kultur och skönlitteratur	34
4.3.4	<i>La plaza 3</i>	36
4.3.4.1	Texter: kultur och skönlitteratur	37
5	Sammanfattande slutdiskussion	40

6	Ett didaktiskt förslag för att introducera skönlitteratur i Spanska 3.....	43
7	Litteraturförteckning	46
8	Bilaga: jämförande tabell för läromedel i Spanska 3	49

Tabellförteckning

Tabell 1. <i>De acuerdo</i> 3.....	29
Tabell 2. <i>Caminando</i> 3.....	32
Tabell 3. <i>El Sur</i> 3	35
Tabell 4. <i>La plaza</i> 3.....	37
Tabell 5. Jämförande tabell för alla fyra läromedel	50

Till Anita Krönlein, min främsta språklärare

1 Inledning

Efter min erfarenhet som spansklärare på högstadiet och som VFU-student på gymnasieskolan under de senare åren har jag insett att skönlitteratur huvudsakligen används med två avsikter: som stilistiskt/språkligt exempel, och som ett verktyg som ska befrämja elevens kunskap om sedvanor och livsstilar där målspråket talas. Detta kan enligt min mening medföra följande risker: 1) att eleverna får en alltför simplificerad syn på kultur i de olika länderna som språket talas, om kulturbegreppet inte diskuteras; 2) att skönlitteratur tillämpas på ett enformigt och mekaniskt sätt, vilket kan vara fruktlöst för språkinläringen; samt 3) att läraren går miste om potentialen som skönlitteratur kan ha för språkundervisningsändamål, synnerligen i relation med andra kompetenser som läroplanen och *Gemensam europeisk referensram för språk (GERS)*; jfr. 4.2) hänvisar till. Skönlitteratur utgör enligt min mening inte enbart en sociohistorisk prägel eller ett exempel på hur ett språk används korrekt och idiomatiskt, utan kan hjälpa eleverna utveckla andra kompetenser som inte bara relateras till det interkulturella, utan har exempelvis att göra med autonomi och kritiskt tänkande. Dessutom anser jag det viktigt att synliggöra den estetiska komponenten i skönlitteratur, som kan träna eleven att värdera stilen och formen i ett verk utan att bara fokusera på budskapet.

Min utgångspunkt för detta arbete är alltså att skönlitteratur ofta förbises som verktyg i spankundervisning, både av lärarna och i läromedel. I denna uppsats kommer jag att fokusera på läromedel på första året på gymnasiet, där eleverna läser Spanska 3, eftersom den nivån verkar rimlig för att börja använda sig av skönlitteratur i klassrummet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Med min studie avser jag att granska funktionen som skönlitteratur har, respektive *kan* ha i spankundervisningen på första året på gymnasiet genom att titta på läroplanen *GY11*, fyra läroböcker, och *GERS*, för att beskriva vad de säger om skönlitteratur och utifrån det Utarbeta ett förslag om alternativa tillämpningssätt för hur skönlitteratur kan introduceras i läromedel för Spanska 3.

Min arbetshypotes är att läroplanen, *GERS* och de fyra läromedlen på gymnasiet inte ägnar mycket utrymme åt skönlitteratur i undervisningen. De få texterna som de använder har för syfte att visa hur den perfekta användningen av språket ser ut alternativt som en källa till kultur i stort.

I samband med mina syften kan jag nu formulera följande specifika frågor:

- 1) Vad säger *GY11* och *GERS* om användningen av skönlitteratur i språkklassrummet?
- 2) Finns det ett samband mellan kultur och skönlitteratur i dessa dokument?
- 3) Finns det utrymme för skönlitteratur i de fyra utvalda läromedlen för Spanska 3?
 - a. I så fall: av vilken sort, i vilket syfte och vad säger det om synen på kultur som läromedlen visar?
 - b. Om inte: vilka andra texttyper erbjuds och hur knyts det till kultur eller/och kompetensutveckling i stort?
- 4) Vad är meningen med texterna (skönlitterära eller ej) i de olika läromedlen utifrån övningarna som kopplas till dem?
- 5) Hur kan skönlitteratur användas i läromedel för Spanska 3 utifrån mina resultat?

Min analys är av kvalitativ karaktär, och baseras på Perssons bok *Varför läsa litteratur?* (2007) om olika legitimeringar för litteraturläsningen (se kapitel 3).

1.2 Befintligt kunskapsläge

Ganska flitigt har det skrivits om betydelsen av skönlitteratur i undervisning i studentuppsatser av den karaktären som denna studie har (examensarbeten), både för utvecklingen av det egna språket (ex. Gicarevska *et alii* 2010) och för språkinläringen (ex. Gallardo Álvarez 2011). I det första fallet lär läsningen av skönlitteratur gynna elevens förståelse av den/det andra, medan i det senare fallet kan skönlitteraturen fungera som ett utmärkt verktyg för att förbättra elevens och receptionsförmåga och motivation, samt för att uppskatta en annan kultur. Eftersom just ”kultur” är en beteckning som tål att problematiseras i språkundervisningen, finns det även välbehövda studier (ex. Veivo 2008; Falk 2012) som undersökt hur läromedel i moderna språk har lyckats (eller misslyckats) förmedla en sorts interkulturell färdighet hos eleven. En annan studentuppsats som ligger min studie nära i avsikt är Ulrika Bjurströms (2000) om hur det är att arbeta med autentisk skönlitteratur i engelskklassrum på högstadiet, som överlag visar positiva resultat, då det väcktes ett läsintresse hos eleverna.

De flesta studier jag har haft tillgång till har å ena sidan beskrivit det befintliga läget i låg-, mellan- och högstadiet (men sällan gymnasiet); och å andra sidan har inte många – utifrån sina slutsatser – gått vidare och föreslagit en didaktisk metod för läsningen av skönlitteratur i undervisningen (Alegría Pena 2012 gör däremot endast detta). I min studie skulle jag vilja

titta på båda delarna: först ta reda på hur styrdokument och några läromedel uttrycker rollen av skönlitteratur; och sedan undersöka hur det kan användas i Spanska 3.

En synnerligen relevant källa för mitt arbete har varit Olsbu och Salkjelsviks (2006a; 2006b; 2008) artiklar om tillämpningen av skönlitteratur i det norska spanskklassrummet på högstadiet. Deras studier (framför allt 2006a och 2006b) undersöker en så kallad ”litterär kompetens”, som huvudsakligen skiljer sig från andra kompetenser inom språkundervisningen i att den söker främja kritiskt tänkande och estetisk uppskattning hos högstadieelever (2006a: 1). Deras förslag innebär alltså att spanskundervisningen på högstadiet kan använda skönlitteratur på spanska för att uppnå andra kompetenser än den språkliga. En till relevant studie är Caterina Economou “Reading Fiction in a Second-Language Classroom” (2015), kring attityder till skönlitteratur hos en grupp gymnasieelever i sin svenska-som-andra-språklektion. Syftena med studien var att se hur eleverna interagerar med romanen samt med varandra om texten och att undersöka deras läsningsformer. Studien visade att eleverna hade en positiv läsinställning med en rad olika läsningsformer.

1.3 Disposition

I resten av uppsatsen presenteras först de teoretiska perspektiv som jag har utgått ifrån (kapitel 2), följd av förklaring av metoden som jag ska använda i analysen (kapitel 3); analyskapitlet (4) och slutdiskussionen (kapitel 5). Sist, finns referenserna och en bilaga med en tabell över de analyserade läromedlen i jämförelse.

2 Teoretiska perspektiv och tidigare forskning

Det är svårt att föreställa sig språkundervisningen utan att beröra begreppet ”kultur”, samt att undra över hur det kan förmedlas via språket – om detta överhuvudtaget är möjligt. I följande sidor funderar jag kort över kultur i språkundervisning och sätter det i relation till flera kompetenser som eleven förväntas utveckla. Senare går jag igenom tidigare forskning om skönlitteratur och läsningen för individens utveckling. Sist 2.3 ger jag i avsnitt 2.3 en definition av både kultur och skönlitteratur som de förstås i denna uppsats.

2.1 Kompetensutveckling i språkundervisningen

Både ”interkulturell kompetens”/”kulturkompetens” och ”kommunikativ kompetens” är begrepp som dyker upp nästan i varje språkdidaktisk studie och som har att göra med elevens förmåga att kommunicera med andra som talar målspråket. Som jag kommer att utveckla nedan, uppfattar jag dessa begrepp som – inom kontexten av språkundervisning – intimt förknippade. Andra kompetenser, som den symboliska och den litterära, kan kopplas till den kulturella, som teoretiker som Kramsch (2013) och Olsbu och Salkjelsvik (2006a; 2006b) föreslår. Jag börjar med den bredaste av alla, den kommunikativa kompetensen, och avslutar med den snävaste av alla, den litterära, som också är den minst förekommande.

2.1.1 Kommunikativ kompetens

Att inta ett kommunikativt förhållningssätt i språkundervisningen kräver, enligt språkforskaren Jan Svartvik (2000: 246ff), att åtminstone fyra olika språkliga element finns med: ord, grammatik, kultur¹ och språklig variation – grundläggande ingredienser till vad han anser ingår i en tillfredställande kommunikation, som han sedan indelar i kategorier efter kanal (tal och skrift), färdigheter (producera eller motta) och ändamål (formella och informella sammanhang).

Enligt min mening kan den kommunikativa vinkeln öppna upp för möjligheten att skapa en ”språkmedvetenhet” (”language awareness”, Byram 2012) hos eleven, som kan få henom att reflektera över att ett språk inte sker i ett vakuum, utan att det är situerat, med en sändare och en mottagare som delar sin världssyn genom en kanal. Denna bild på deltagarna i ett samtal relateras till *GERS*:s (Skolverket 2007: 9), som betraktar språkinlärarna för ”sociala aktörer” –

¹ Som vi utvecklar i 2.1.2, är kultur inte något givet i undervisningen av språk. Svartvik behandlar det i generell mening där han påminner om att förutom grammatik ska man också lära känna ”samhällsformer, livstilar, kulturyttringar och trender” i målspråkets olika orter där det talas (Svartvik, 2000: 256).

de är: ”samhällsmedlemmar som under vissa omständigheter och i särskilda miljöer och sammanhang måste klara av vissa uppgifter (varav en del är språkrelaterade)”. Språkanvändarna ses som individer i kontakt med en miljö som agerar och interagerar med andra i olika syften utöver det språkliga.

Men möjligheten för en kommunikativt baserad undervisning i andraspråkklassrummet har starkt ifrågasatts av bl. a. Renate A. Schulz (2006: 252), som finner det ohållbart att investera tid och energi i att försöka möta kraven som en kommunikativ undervisning ställer. För Schulz kan det te sig en smula orealistiskt att ha en förväntansfull inställning om att genom inläring av ett språk kan eleven uppnå kunskap om omvärlden och eventuellt även om sig själv, samt hålla en kritisk inställning om det. Övertygelsen om att ett språk utgör en chans för eleven till att bli bildad, en ansvarsfull, medveten och bidragande deltagare i ett demokratiskt samhälle ryms helt enkelt inte – fortsätter han – i det tidsbegränsade lektionstillfället och/eller det isolerade klassrummet (*ibid.*: 254). Han argumenterar således för en sänkning av pretentionerna där det kommunikativa i språkinläringen inte behöver präglas av en alltför omfattande syn på både språk och kultur som omöjliggör dess genomförande i det verkliga klassrummet:

Students must [enligt en kommunikativt inriktad språkundervisning] gain insight into (a) language as rule-governed behavior, (b) the systematicity of language, (c) language as a living “organism” that changes over time, (d) sociolinguistic variation of language use, (e) rules of pragmatic use, (f) *how language reflects culture*, (g) *how culture affects language and language use*, and (h) *the language learning process and strategies useful for language learning*. With the current emphasis on developing oral communicative competence, these insights are frequently neglected and only rarely assessed. (Schulz 2006: 254; min kursivering)

För henne är kommunikativ kompetens förmågan att inse att i språkinläringen är meningen viktigare än formen, och lägger fokus på att förstå andra människor samt yttra sig som människa. Detta synsätt ger uttryck för en näst intill transcendental – och därmed knappt uppnåelig – betydelse av kultur, det kommunikativa och språkundervisning. Men enligt min mening verkar denna bild ha dragits till spets, och visar en överambitiös plan för kulturkompetensen hos eleven – som kolliderar med den förenklade bilden av kultur som i nästa avsnitt kommer att beröras i kulturimplementering i klassrummet.

För att åstadkomma det kommunikativa i språkklassrummet understryker Claire Kramsch (2006: 250) i sin artikel ”From Communicative Competence to Symbolic Competence” vikten av att föra ett dialogiskt undervisningssätt. Språkundervisning ska enligt henne präglas av

medvetenheten om att språket inte bara "säger" utan "gör" något. Samtidigt beklagar hon i samma studie att den kommunikativa metoden har av många lärare tolkats som om grammatikkunskap borde minimeras och även åsidosättas för att ägna lektionen åt samtalsövningar i par eller grupp, en slutsats som verkar sakna reflektion över varför och i vilket syfte en ska utgå ifrån ett kommunikativt perspektiv. Kommunikation har ur Kramschs synvinkel mer att göra med att lära känna mottagarens förutsättningar i själva språkliga interaktionen än med att effektivisera den i en sorts mekanisk transaktion. Här, vid samma punkt där en djupare förståelse för mottagaren möter hans omständigheter, börjar kommunikation och kultur fläta in i varandra.

2.1.2 Interkulturell kompetens

Inom humaniora har det pratats, bl. a. av Persson (2007:11) om en "kulturell vändning", som han kort beskriver som en "tendens att se på och förklara olika företeelser (däribland litteratur) i termer av kultur", och det gäller både hur kulturella förändringar uppfattas och om faktiska förändringar som sker i vårt samhälle. Men vad menas med kultur i språkundervisningen och (hur) kan det läras ut?

Eva Gagneham (2005: 35) erbjuder fyra definitioner om kultur i språkundervisningen. Den första är vad hon kallar för "kulturell kultur", och syftar på konstnärliga företeelser och som utgör en snäv bemärkelse av kultur. Den andra är "levnadssätt/vardagsliv", som innebär ett samhälles historia och traditioner. Den tredje är "tänkesätt", där livsvärderingar och världssyn utgör dess grund; och sist "något som genomsyrar allting", som återspeglas i alla beteenden och konstmanifestationer som en människogrupp har.

Ett av de främsta verken inom svensk språkdidaktik är Ulrika Tornbergs *Om språkundervisning i mellanrummet - och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel* (2000) som hon delvis vidareutvecklar i den senare *Språkdidaktik* (2015⁵ [2000]), där hon först erbjuder ett historiskt perspektiv på kultur, genom att reflektera över hur denna term har förståtts i språkundervisningssammanhang, och sedan problematisera dess genomförande i klassrummet. Bland annat relaterar Tornberg (*ibid.* 51 ff) termen "kultur" till en kommunikativ språksyn, dvs. till ett sätt att se undervisning av språk inriktat på språkets funktionalitet, vilket ska hjälpa eleven att använda det genom att *finna ett behov* för det. Som Deweys citat (enligt Tornberg *ibid.*: 65) lyder: "There's all the difference in the world between having something to say and having to say something". Fokus ligger alltså på

att få eleverna att *vilja* kommunicera för att skapa ett lämpligt klimat som tillåter dem att arbeta på ett kommunikativt sätt. För Tornberg fungerar språket som ”ett uttryck för kulturgemenskap” (*ibid.*, 54) som ska främja elevens ”interkulturell[a] förståelse”, ett av målen inom språkundervisningen.

En redan nämnd forskare, Jan Svartvik (2000: 254) använder sig av pluralformen ”kulturer” i detta sammanhang. Han påstår att i den termen ingår inte bara realiafrågor, utan även frågor om själva språket och dess användning. I diskussionen över kultur i språkklassrummet är varken kultur eller språk enhetliga koncept, och därför borde de inte studeras som sådana – deras stabilitet och hållbarhet kan – med andra ord – ses som en utopi, som bl. a. forskaren Hans Lauge Hansen (2004: 117ff) poängterar.

En definition av ”kultur” i spanskundervisningen finner jag i ett känt läromedel för spanska lärare (Giovannini 1996), där kultur är ”allt som ett samhälle känner, tror, tänker, säger, gör och har; kulturen är livstilen och sättet att förstå tillvaron som en social grupp besitter” (*ibid.*: 35; min översättning). Denna bok påpekar vikten av historisk kunskap som nödvändig grund för att uppnå en rimlig förståelse av en annan kultur (*ibid.*: 36), så att den kommunikativa kompetensen blir allomfattande. Ett problem i denna definition – som upptäcks senare i boken – är att det visar att det ”kulturella” i klassrummet består av två kulturer som sätts emot: hemkulturen och målkulturen, vars skillnader ska läraren tydliggöra i klassrummet. På samma sätt står det tydligt att trots att författaren uttryckligen pläderar för en icke-stereotypisk bild av det spansktalande (ex. 34) kan läsaren finna i de föreslagna uppgifterna en tendens att just falla in i den bilden (ex. 38).

En annan intressant syn på kultur i språkundervisningen är Kramschs (2006), som handlar om att få en djup förståelse för den andres världssyn, men inte bara dagens världssyn utan även det förflutnas (*ibid.*: 251). Hon lägger märke till att för att lyckas kommunicera med mottagaren ska sändaren känna till mer än mottagarens språk. Även om jag fullständigt delar Kramschs syn på kultur, kan jag inte låta bli att fundera över de didaktiska implikationerna av den: på vilket sätt skulle läraren kunna bringa denna syn i undervisningen? Hur kan läraren få en elev att begripa den andre och omfamna dennes förflutna och nuvarande position i världen? Hon själv rör frågan (*ibid.*, 251) när hon uttrycker komplexiteten i att utsätta eleverna för kultur, vilket delas av Schulz (2006): “This understanding [av den andre] cannot come from merely being exposed to authentic and comprehensible input. In the real world, the input has become inordinately complex”. I den andan uttrycker både Kramsch (2006: 250ff)

och Tornberg (2015: 66) en bekymmersam syn på kultur som identifierar kultur med nationalitet. Ett av problemen med att binda ihop kultur och nationalitet är att den nutida språkeleven – till skillnad från förr – sällan möter en infödd talare som härstammar från en enskild, identifierbar nation, utan begreppet har utvidgats och diversifierats, som Kramsch (*ibid.*: 251ff) diskuterar. Enligt henne är folk nuförtiden flerspråkiga och multietniska och besitter ett brett spektrum av värderingar och ideologier, vilket bekräftar Kramschs ”inordinately complex” input ovan.

Mycket relevant i sammanhanget är vad *GERS* säger om kultur, eftersom det syftar till att vara grunden till europeiska språkläroplaner i moderna språk (Skolverket 2007: 1-8). Men som bl. a. Tornberg anmärker (2011: 32ff) finns det inte någon definition av kultur. Dessutom är informationen kring kultur inte helt tydlig, då flera beteckningar erbjuds, men inte alla definierade. Det pratas exempelvis om ”kulturell kompetens” (Skolverket 2007: 100ff) i flera ställen i dokumentet, men när språkanvändarens kompetenser ska definieras i kapitel 5 saknas denna term i listan. I stället pratas det om 1) ”sociokulturell kunskap” och 2) ”interkulturell medvetenhet” som en del av den deklarativa kunskapen som en inlärare ska besitta när hen närmar sig ett språk; samt om 3) ”interkulturell färdighet” (*ibid.*: 102), som förmågan att bl. a. gå bortom stereotypiska bilder av målspråkets kultur(er). De två första termerna anses ingå i en sorts världskunskap, medan den tredje ses som en kapacitet som kan utvecklas. Dessutom introduceras termen ”interkultur” (också odefinierad) som konsekvens av att språkinläraren blir flerspråkig (Skolverket 2007: 45).

I samma linje som Kramsch (2006), hävdar Michael Byram (2010: 317, 318) att kunskap om det interkulturella inte bara innebär pragmatiska aspekter av ett språk, utan kräver en fördjupning i kulturen, som inte får betraktas som ”de andra” jämfört med ”oss”, utan som borde eftersträva kännedom av mentalitet och livsinställning. För att avhålla sig från denna polarisering anser Tornberg (2011: 37) att det intersubjektiva – dvs. mötet mellan eleven och andra elever, mellan dem och målspråket – ska accentueras. Men en sådan relation förekommer – återigen – aldrig i *GERS*: ”Eleverna, som kulturundervisningen förmodas rikta sig mot, är över huvudtaget inte inkluderade i detta tal” (Tornberg 2011: 37).² Att bilden av kultur är oproblematisk i denna skrift kan medföra risken att den egna kulturen, den som eleven lever i, inte heller diskuteras, så konsekvenserna kan bli – som Tornberg påpekar, *ibid.*

² När det gäller *GERS* brister i förgivettagandet av kultur är Tornbergs slutsats tydlig: ”Det är således möjligt att användarna av *Framework [GERS]* lär sig att kulturförståelsen i språkundervisningen helt enkelt inte berörs av den debatt som pågår överallt annorstädes, både nationellt och globalt” (2011: 41).

– att förklaringarna om den interkulturella kompetensen i *GERS* baseras på en polarisering av grupper, en som framställer målspråkets kultur och en som framställer den svenska.

Kramsch (2013: 58) ställer mot varandra två sätt att se ”kultur” på i språkundervisningen, den ena med litet k och det andra med stort K, men tvekar inför vilken av dem som ska beröras i klassrummet – är det ”the specific life style of specific speakers of the language” eller ”a more general humanistic fund of wisdom as transmitted through literature and the arts?”. Dessa två sorter relaterar hon i sin tur till syftena med språkundervisningen, beroende på om eleverna läser ett språk för att skaffa sig språkmedvetenhet om det, för att kunna kommunicera i en global ekonomi, söka jobb utomlands, eller andra syften. Kulturbegreppet ska ses som en ”dynamic discursive process” (Kramsch 2013: 68) som olika individer kontinuerligt kämpar för att förändra och för att skapa mening i sina liv och miljöer.

2.1.3 Symbolisk kompetens

Ett väsentligt redskap i undervisningen av språk som bl. a. Byram (2010: 318) berör är användningen av skönlitteratur. En fara med dess tillämpning i språklektionen anser jag vara att det endast används i utilitaristiskt syfte, vilket kan förhindra dess möjligheter att öppna upp, forma och ”transformera” eleven i sin inläring och blivande ”bildad social aktör” (Byram 2010: 320).

Bredvid begreppen ”kommunikativ kompetens” (jfr. 2.1.1) har en annan term använts, nämligen ”symbolisk kompetens”. Närmare bestämt har Claire Kramsch (2006: 250) i sin artikel ”From Communicative Competence to Symbolic Competence”, definierat det som förmågan att förstå och tolka en upplevelse, inte bara memorera ord och språkliga strategier:

Language learners are not just communicators and problem solvers, but whole persons with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities. Symbolic forms are not just items of vocabulary or communication strategies, but embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings. (250)

Den ”symboliska” kompetensen avser att gå bortom de transaktionellt inriktade metoder för språkinläringen. En mer komplex värld kräver utvecklingen av förmågor som anpassar sig till den, som lär eleverna att hantera de så kallade ”symboliska system” (”symbolic systems”; Kramsch 2006: 251) eller kodade strukturer som kräver av mottagaren en bildlig tolkning.

Enligt Kramsch är "symbolisk kompetens" ("symbolic competence"; 2006: 251) förmågan att använda målspråket för att få en djup förståelse för den andra, förutom för att uttrycka, förhandla och tolka mottagarens budskap: "We could call the competence that collegiate students need nowadays a *symbolic competence*". (251)

En av konsekvenserna jag ser i Kramschs definition av "den symboliska kompetensen" är att innebörden i både kultur- och kommunikationsbegreppet utvidgas, eftersom interaktionen med den andra söker en mångsidig förståelse, och inte bara grammatisk, utan även av mental karaktär.

Skönlitteratur kan enligt min mening fungera som ett försök att uppnå denna bredare kompetens där det interkulturella ingår, samt andra kompetenser som har att göra med en persons bildning i generell mening, och som kan sägas ligga i grunden av alla humanistiska discipliners grund (ex. Gumbrecht, 2004). För Byram (2010: 318) borde språket främja just elevens "Bildung" eller utformning av individen i kontakt med världen, inte minst för utvecklingen av den intellektuella förmågan hos eleven, som innebär kapaciteten att resonera, hålla en kritisk ställning och reflektera över information som eleven möter i sin vardag.

2.1.4 Litterär kompetens

I den kommunikativa kompetensen ska det i princip ingå en interkulturell kunskap, som diskuterades tidigare, och för att skaffa sig denna kunskap kan skönlitteratur användas. Alla tre kompetenser är förknippade till varandra. I Svartviks (2000: 256) formulering:

För att skaffa sig god kommunikativ kompetens räcker det inte att studera språket i ordbok och grammatik. Vi måste också söka direktkontakter med språket i bruk: läsa skön- och facklitteratur, lyssna på radio, se på tv och video, tala och korrespondera med människor, och helst besöka deras länder. Det främmande språket utgör inte bara ett lingvistiskt system utan representerar också samhällsformer, livsstilar, kulturyttringar och trender [...] Kulturkompetens är med andra ord en del av vår kommunikativa kompetens.

Som Persson (2007: 11) påpekar, är det så gott som omöjligt att diskutera litteratur utan att diskutera kultur, samtidigt som det verkar finnas en implicit övertygelse om att båda termer innehåller inneboende positiva egenskaper. Att behandla litteratur i klassrummet innebär inte nödvändigtvis att eleven skaffar sig en kulturell eller litterär kompetens; skönlitteratur initierar alltså inte per automatik ett interkulturellt möte, utan läraren ska se till att eleven aktivt deltar i meningskapandet av aktiviteten (Olsbu och Salkjelsvik 2006a: 4). Ett sätt att göra det kan vara att försöka naturalisera språket i undervisningen, så att eleven följer sin lust

att lära sig mer, som bl. a. Anne-Marie Körling poängterar (2006). För Körling är ”den röda tråden i all språklig utmaning [...] att den syftar till *att skapa gemenskap med vår nästa*” (Körling 2006: 234; min kursivering). När hon tar upp användningen av texter i språkinläringen med små barn påpekar hon att målspråket ska inkorporeras i klassrummet som om det vore elevens eget. Språket blir ett medel för förståelsen av en berättelse – men även för att skapa samhörighet –, medan berättelsen blir ett medel för att bekanta sig med målspråket.

Som Olsbu och Salkjelsvik redogör (2006b: 2)³ i sin studie om skönlitteratur i spanskundervisningen har skönlitteraturen behandlats på olika sätt under historien. Fram till 1900-talet fungerade det som ett exempel på det perfekta språket, som eleven skulle härma för att lära sig målspråkets uppbyggnad. I slutet av samma sekel uppfattades andraspråkinläringen som främst praktiskt inriktat – i vad som nämns som ”direktmetoden” –, där skönlitteratur eller andra skriftliga texter hade föga användning. Eleven skulle utsättas för ’det verkliga’ språket i praktiken, vilket innebar att både hörförståelse och muntlig produktion uppmanades. Skönlitteraturen kom efter det stadiet att betraktas som ett medel för att föra en dialog med den andra i texten.

Termen ”litterär kompetens” är svårdefinierad, som Olsbu och Salkjelsvik (2006b: 3ff) konstaterar, bland annat för att innebörden i både ”litterär” och ”kompetens” länge har debatterats. Inom den ”litterära kompetensen” ingår läskompetens, språklig kompetens och kulturell kompetens, eftersom eleven i sitt möte med en skönlitterär text på spanska visar sin förståelse både språkligt, retoriskt och kulturellt (Olsbu och Salkjelsvik 2006b: 4). Trots att denna kompetens är väldigt behövlig har jag två mindre invändningar. För det första verkar det vara svårt för läraren att få tillgång till den retoriska förståelsen hos eleven; och för det andra, ser jag i deras behandling av litteratur ingen skillnad mellan skönlitteratur och andra texter (autentiska eller inte). Här skulle jag vilja ha en definition – om än approximativ – av skönlitteratur, eller om vilken sorts litteraturgenrer som kan lämpa sig bäst till vilket syfte i språkundervisningen.

Olsbu och Salkjelsviks förslag om att införa skönlitteratur i språklektionen öppnar sannerligen nya vägar samt utgör ett medvetandegörande av bristen på litteratur i undervisningen, men deras bild av både kultur och skönlitteratur verkar stundtals förskönad. Visserligen finns det förmodligen inte utrymme för fördjupning i deras studier, men min tolkning av dem är att

³ Mina tankar i hela avsnittet baseras på denna artikel (2006b: 2).

skönlitteraturens naturliga godhet räcker som anledning till att ta med den i undervisningen. Samtidigt vill jag påpeka att författarna visar en påtaglig medvetenhet om att den litterära kompetensen inte syftar till elevens förståelse av en viss stängd kultur, utan eftersträvar elevens egen sociala, kulturella och språkliga utveckling (2006a: 6). För Olsbu och Salkjelsvik är litterär kompetens intimt förbunden till eleven som individ men också till den specifika gemenskapen som tolkar texterna och som skapas vid varje lektionstillfälle.

2.2 Tidigare forskning

Skönlitteratur kan enligt kognitiva forskare som Lisa Zunshine (2013: B5) utveckla det ”komplexa tänkandet” hos eleven, en egenskap som kan förse honom med redskap för att förstå världen och respektera den andra. Som respons till ett av USA:s Common Core State förslag, som bl. a ville reducera skönlitteraturundervisningen i engelskklassrummet och öka antal ”informativa” (alltså icke-litterära) texter i högstadiet och gymnasiet, uttrycker Zunshine att skönlitteratur kan ses som ett verktyg för demokrati och för elevens bildning. Detta påpekar även Hans Lauge Hansen (2004: 115) när han reflekterar över språkstudiernas roll i dagens globaliserade samhälle. För honom tillhör skönlitteraturläsning den interkulturella kompetensen, och är bunden till elevens individuella bildningsprocess, eftersom hen kommer att kunna lära sig sambandet mellan å ena sidan språk, kultur, identitet, historia och självkännedom, och, å andra sidan, representationer av världen som finns i konst och skönlitteratur (Hansen 2004: 115).

Enligt Kramschs (2006: 250) symboliska kompetens (jfr. 2.1.3) finns det tre styrkor som eleven kan utveckla genom att – men inte endast – läsa skönlitteratur, nämligen vad hon kallar för ”komplexitetsproduktion”; ”tvetydighetstolerans” och ”form som mening” (min översättning). ”Komplexitetsproduktion” handlar om att skönlitteratur kan få eleven att inse att mänsklig kommunikation inte ska tas för givet. Därför ska undervisningen i det nya språket undvika att simplificera kommunikation, samtidigt som den ska visa komplexiteten i världen och i vårt möte med den andra. ”Tvetydighetstolerans” innebär att skönlitteratur kan visa motsägelserna mellan myter och verkligheten, mellan ord och handling – en kunskap som kan hjälpa eleverna i sina liv utanför skolan. Med ”Form som mening” menar Kramsch att ljud, former och rytmer av språket innehåller en betydelse som har att göra med det estetiska och emotionella.

Alla tre styrkor kan hittas, enligt Kramsch (2006: 251), i skönlitteratur, eftersom den visar dels föreställda världar och situationer utöver sina vanliga närverkligheter, och dels kan eleverna identifiera sig med andra genom fiktion. Men Kramsch varnar för ett återförande av en exegetisk syn på skönlitteratur, där historisk contextualisering av verket och författare tar över istället för att läsa texten från läsarens upplevelse. Skönlitteraturen kan ge eleven en ”symbolisk makt” som har sitt ursprung i tolkningen av tecken och dess relationer med andra tecken (*ibid.*: 252).

För Olsbu och Salkjelsvik (2006a: 2) främjar användningen av skönlitteratur i språkklassrummet en alltomfattande kommunikation med den andra: “I mötet med skönlitteratur aktiverar eleven ett kommunikativt moment med texten, författaren, epoken, målkulturen, läraren och givetvis med sina klasskamrater” (min översättning). Litteratur öppnar dörrarna för en förståelse av omvärlden.

En nutida empirisk studie kring skönlitteraturens nytta (Pettersen *et al.*:s 2015: 256ff) visar hur de flesta anser att fiktionsläsning gynnar bl. a. förbättringen av sin språkanvändning, möjlighet att byta perspektiv genom att leva sig i andra situationer, att identifiera sig med karaktärerna och även till personlighetsutveckling.

Men däremot verkar inte skönlitteratur ha mycket plats i dagens skola, inte ens i svenskämnet. Som Lena Kåreland observerar (2007: 121) i sin undersökning om skönlitteraturens roll i nutida svenskundervisning har skönlitteratur marginaliserats, vilket återspeglar en syn av litteratur som inte är helt främmande till dagens kris inom humaniora. En empirisk studie om skönlitteraturens roll i svenska som andraspråk som Caterina Economou (2015) har gjort visar att skönlitteratur kan hjälpa eleverna att utöka sitt ordförråd och att utvidga sin kunskap om Sverige, samt att den framkallar diskussion och kan gynna språkinläring och även kunna anta ett kritiskt förhållningssätt till det som läses.

2.3 ”Kultur” och ”skönlitteratur” i detta arbete

Efter att ha gått igenom olika uppfattningar om kompetenserna som brukar behandlas inom språkundervisning ska jag definiera min uppfattning av kultur och skönlitteratur inom ramen av denna uppsats.

2.3.1 Begreppet ”kultur”

Det visar sig komplicerat att definiera kultur i språkundervisningen utan att riskera en översimplifiering. I flera av definitionerna på kultur ovan varvas det ”interkulturella” med det ”kulturella”, så en kan fundera över, för det första, om det finns någon skillnad mellan ”interkulturell” och ”kulturell” förståelse, samt vilka konsekvenser detta kan innebära i undervisningen; och för det andra, om denna syn på kultur innebär att ett språk oundvikligt och automatiskt skulle inbegripa en kultur. Vidare ställer jag mig samma fråga som Tornberg tar upp (*ibid.*: 71, 72) om huruvida denna interkulturella förståelse borde ses som gällande den enskilde individen i klassrummet – i sitt möte med skillnaden – i stället för bara ”ett mål för undervisningen” (*ibid.*: 72). Jag förstår kultur som ett möte med den andra. Eleven ska ur denna synvinkel i andraspråkklassrummet utveckla en kompetens som inbegriper en sorts öppenhet för den andra, som – återigen – kan åstadkommas genom den så kallade ”kommunikativa kompetensen”.

I min uppsats pläderar jag för ett försök att få en djupare förståelse av den andra, som visserligen utgår ifrån det språkliga, men inriktar sig på mottagarens livserfarenhet i vid bemärkelse. Min definition kan närma sig det som Kramsch, Byram, Tornberg och Gagneham påpekar om en rad uppfattningar om världen, och människan och dess relationer som en grupp uttalar, som går bortom nationsgränser och befinner sig i konstant förändring.

2.3.2 Begreppet ”skönlitteratur”

I de studierna jag har diskuterat konstaterar jag att majoriteten av forskarna pratar om skönlitteratur som något vars betydelse är allmänt känt. Utan att försöka uppfinna en ny definition anser jag det nödvändigt att uttrycka en arbetsdefinition som ämnar fungera för min senare analys.

Med ”skönlitteratur” menar jag här autentiska fiktiva texter i prosa eller vers av estetisk karaktär. Även om ”estetik” också är svårdefinierat menar texter som historiskt betraktats som konstnärligt tilltalande samt setts som klassiska verk. Jag kommer således inte att värdera själv om en text är värt att kallas skönlitterär, utan utgår ifrån vad det traditionellt har sagts om den.

Med ”autentiska” texter menar jag texter som har sitt faktiska ursprung i något redan publicerat verk. I samband med detta kan texterna kategoriseras i tre nivåer:

1. Autentiska texter: bevarade i sin ursprungsform;
2. Bearbetade texter: inspirerade av autentiskt material, men anpassade till en Spanska 3-läsare; och
3. Nyskapade texter: specifikt konstruerade för undervisningsändamål.

Av alla tre textkategorier har enligt min mening autentiska texter störst betydelse i detta arbete, med tanke på att de har ett erkänt värde redan i målkulturen. De utgör ett verk som presenteras intakt, i samma form som en av målspråkets infödda läsare. De bearbetade och nyskapade utsätter – enligt min mening – inte på samma sätt eleven till det verkliga, komplexa språket.

3 Metod

Efter förra kapitlet, där vi har berört skönlitteraturens möjliga fördelar för läsaren; de minst fyra olika kompetenserna som språkinläringen kan sikta mot; samt definitioner om kultur och litteratur, finner jag nu det lämpligt att motivera min metod, som baseras på Magnus Perssons *Varför läsa litteratur?* (2007).

Jag kommer i detta arbete att genomföra en kvalitativ analys av texterna i fyra läromeden. Ett alternativt sätt att göra det hade kunnat vara att samla alla texter i min korpus, klassificera dem i skönlitterära respektive icke-skönlitterära och få ett procentuellt resultat av hur mycket skönlitteratur finns i böckerna. En annan metod hade varit att endast analysera hur texterna kan lämpa sig för utvecklingen av de olika kompetenserna som vi såg i förra kapitlet. Men jag vill med mitt arbete ta reda på vilken tillgång skönlitteratur anses ha i fyra läromedlen, som ska återspeglas skönlitteraturens närvaro i dem. Dessutom ska jag koppla texterna till kompetenserna, för att visa på potentialen som skönlitteratur kan ha för elevens kompetensutveckling.

Perssons verk utgör för mig en högt kvalitativ undersökning eftersom den utgår ifrån tidigare (både empiriska och teoretiska) forskning i ämnet, samt tar ställning för var skönlitteratur borde finnas i svenskundervisningen, samt varför. För mig ligger bokens största värde i framläggningen av själva diskussionen *kring* diskussionen om varför skönlitteratur ska rymmas i dagens skolor. Boken handlar om skönlitteraturens ”nytta” i svenska lärar-gymnasie- och grundutbildningen. I sin noggranna undersökning försvarar Persson en problematisering av litteraturundervisningen – kontra ett förgivettagande och mytologisering av den ’goda’ litteraturen.

Ur hans studie kommer jag att använda mig av tre komponenter som han lägger fram för legitimeringen av skönlitteratur i klassrummet, nämligen, vad han kallar för att ”läsa för demokrati”, ”narrativ fantasi” och ”kreativ läsning”, som diskuteras nedan (3.2.). Det mer specifika tillvägagångssättet jag kommer att följa står mer konkret i slutet av varje kategori.

3.1 Perssons tre kategorier

I sin bok påpekar Persson att skönlitteratur kan läsas för olika ändamål, och att det finns tydliga attityder som går från ren instrumentalism till ren formalism. Med utgångspunkt i framför allt Martha Nussbaums filosofi, utvecklar Persson tre för honom grundläggande

komponenter i legitimeringen av litteraturläsning i svensklärarytbildningen, nämligen att läsa för demokrati, för att utveckla en narrativ fantasi och för att främja kreativ läsning, ett sätt att läsa som förenar en distanserad läsning med en subjektiv sådan. Enligt min läsning har alla tre läsararter gemensamt att de direkt eller indirekt hänvisar till bildningsidealet som tidigare har nämnts och som hänvisar till idén att litteraturläsningen är bra för personlighetsutformningen och för att lära sig att bli en medveten och ansvarsfull medborgare som är öppen för olikhet i sitt möte med världen. ”Dialog” är en för mig viktig term som omfattar alla dessa tre huvudkategorier i skönlitteraturens legitimering som Persson framställer i sin bok.

Centralt och gemensamt för dessa tre begrepp är också att förmågorna som de hänvisar till genom skönlitteratur inte förekommer automatiskt. Enligt min mening lyckas Perssons bok (ex. 259) fullständigt med att avidealisera den naiva övertygelsen om litteraturens naturligt bra egenskaper, som – bara för egen skull – ska till fullo och ansträngningslöst bilda en individ blott via läsning. Även om alla tre ”läsararter”, som han kallar dem (2007: 247ff), går in i varandra, vill jag ändå kort redogöra för vad som kännetecknar var och en för sig och beskriva hur jag kommer att använda mig av dem i analysen.

3.1.1 Att läsa för demokrati

Efter att ha konstaterat att demokrati är ett alltmer vanligt begrepp i svensklärarytbildningssammanhang (2007: 247), går Persson vidare med att förklara att läsningen kan legitimeras med demokratifrågan. Han analyserar hur skönlitteratur i svenskämnet kan fungera som ett medel för att uppnå en sorts ”demokratisk kompetens”, som innebär förmågan att tänka kritiskt samt kunskap om andra kulturer, helst icke-västerländska (2007: 248). Eftersom han studerar just svenskämnet relaterar han det till frågor som identitet och egen kultur. Men vad innebär det att läsa för demokrati? Persson fokuserar framför allt på hur litteraturdiskussioner sker i klassrummet, hur ’mötet’ mellan eleven, texten och läraren ser ut. Generellt sett handlar detta läsningssätt om att litteraturen kan befrämja ett polyfoniskt klassrum, vilket ska återspegla alla röster i klassrummet, där alla elever blir lyssnade på och bemöts med hänsyn till/av alla deltagare i diskussionen (Persson 2007: 254).

Vad denna läsningslegitimering antyder är att skönlitteratur i klassrummet å ena sidan kan fylla funktionen av underlag för diskussion, där alla gruppmedlemmar kan ur var och ens perspektiv mötas med respekt. Å andra sidan kan skönlitteraturen användas till att erbjuda ett perspektivbyte, så att eleverna tränas i att inta andras situationer och förutsättningar (*ibid.*

249ff). Fokus ligger här i att försöka bryta monokulturen och stärka det olikartade och heterogena i samhället. Men demokrati står inte bara för flerstämmighet, utan den sociopolitiska dimensionen ska också understrykas, som Persson indikerar när han anmärker denna brist i svenskännets styrdokument, eftersom demokratin sätts inte i relation till ”påverkan, ansvar och politik” (2007: 249).

Denna kategori kommer att implementeras i texterna genom att undersöka två aspekter som jag relaterar till. För det första kommer jag att se om övningarna uppmanar eleven att arbeta med texterna i par eller grupp, för att främja denna flerstämmighet som Persson pratar om. För det andra, kommer jag att se om texterna återspeglar en syn på målkulturen som går bortom det ensidiga, som inte ställer ”vi mot dem” och som tyder på att kultur inte är ett enhetligt ämne som går att inhämta som kunskap, utan det krävs en kritisk inställning.

3.1.2 Narrativ fantasi

En av Nussbaums beteckningar som Persson anammar är ”narrativ fantasi”. Han beskriver det som ”förmågan att ta sig i en annan människas situation” (2007: 255), men termen kan enligt min mening lika gärna förstås som kapaciteten att skapa narrativa texter utifrån det som läses, eller rent av berättelseförmågan hos läsaren, vilket inte menas. Det är just ”fantasi” som enligt min uppfattning kan vilseleda läsaren till att skapa nya världar utifrån en litterär text, istället för att fokusera, som jag förstår termen efter Persson, på den andras – det/den som representeras i texten – situation.

Genom litteraturläsning kan eleven – enligt denna läsart – bäst åstadkomma perspektivbyte och förmågan att förstå den andra genom att sätta sig i hens position. Vidare ämnar denna term (Persson 2007: 255) beskriva potentialen som skönlitteratur medför för att utveckla tre förmågor hos elever som ska göra dem ansvarsfulla och demokratiska medborgare: nyfikenhet, kritiskt tänkande och empati. Som en kan se finns det även här en tydlig koppling till demokratifrågan, då flerstämmighet ånyo åberopas (*ibid.*, 263).

Narrativ fantasi står också för ett sätt att läsa som omfattar både det subjektiva och det kritiska (2007: 261). Men Persson vill göra oss medvetna om att en mångstämmig text inte nödvändigtvis triggar igång en mångstämmig diskussion, på samma sätt som en ensidig text kan ge upphov till mångsidiga och berikande läsningar: ”produkten (texten) dikterar inte receptionen och receptionen legitimerar inte produkten (texten)” (Persson 2007: 263).

Vad narrativ fantasi allt som allt innebär är att eleven i bästa fall kan åstadkomma empati och kritiskt tänkande via skönlitteratur. Jag kommer att implementera denna kategori i texterna genom att huvudsakligen granska om texternas ämnen har att göra med elevens vardag eller om ämnen som rimligtvis kan väcka nyfikenhet och empati hos honom. Att sätta sig in i den andras position innebär att eleven ska känna textens situation nära sin egen, så jag kommer att se om texterna återspeglar en värld som kan säga något till eleven.

3.1.3 Kreativ läsning

Denna term fokuserar på hur litteratur kan läsas, och det innebär en kombination mellan en kritisk och en ”naiv” läsning (2007: 263, 264), dvs. en läsning som utgår ifrån läsarens subjektivitet och erfarenheter. Denna komponent utgår alltså ifrån de tidigare komponenterna.

Persson försvarar vid kreativ läsning en närläsning av texter, men varnar för en överteknifiering av textanalysen i klassrummet där en rad begrepp förhindrar eleven att uttrycka egna inlevelser i sitt möte med texten. Det viktiga är därför inte att eleverna memorerar namn på stilistiska figurer och/eller mekaniskt applicerar en torr struktur på en text, utan att de använder dessa som verktyg för att fördjupa sig i texten.

Litteratur ses här som en kreativ händelse som bör analyseras i detalj av flera viktiga skäl (2007: 273ff), nämligen, för att göra en text begriplig som inte motsvarar läsarens förväntningar; för att det ska finnas en spänning mellan den naiva och den kritiska läsningen; för att det är ”beviset” på textens unika egenskaper; eller för att det hjälper läsaren att göra tolkningar som är ansvarsfulla. Sist lyder pläderingen av närläsningen att fokus på formen ”har något att lära oss om olika genrers och mediers skilda sätt att berätta om verkligheten” (2007: 274).

Till skillnad från de två andra kategorierna vill Persson här påpeka vikten av att ha elevens egen erfarenhet i åtanke vid textanalys; den egna läsoplevelsen kombineras således med en mer distanserad läsning. Karakteristiskt här är också fokus på estetikens värde. Det kan sägas att Persson försöker övervinna ”klyftan” mellan naiv och kritisk läsning, bland annat genom att framhäva litteraturens form.

I min analys av texterna kommer jag utifrån denna kategori att titta på två aspekter som jag relaterar till kreativ läsning. Först, om övningarna till texterna uppmanar eleven att relatera texten till sina egna liv och skapa något utifrån det. Dessutom, om ett estetiskt syfte kan ses i

övningarna. Här menar jag om det finns övningar som lägger uppmärksamhet till formen i texten, utan att det formella har att göra med grammatik eller språkets funktionalitet, utan med det stilistiska och konstnärliga. Som jag ser det, finns det ett samband mellan textautenticitet och kreativ läsning i att en skönlitterär text betraktas som ett konstverk, och därmed är det lättare att övningarna uppmärksammar dess estetiska egenskaper. Däremot kommer jag att granska alla sorters texter vars kopplade övningar har med det artistiska att göra, oavsett texttyp.

3.2 Urval

Jag vill i denna uppsats undersöka skönlitteraturanvändningen i Spanska 3. Anledningen till att jag fokuserar på en bestämd nivå är för att dels avgränsa materialet, dels för att det vore intressant att se vad som sägs och görs i just första året på gymnasiet angående både kultur- och litteraturkunskap i spanskundervisning. Dessutom vill jag analysera läromedel som publicerades av olika förlag, eftersom detta innebär olika författare och därmed kan det tyda på olika perspektiv. Att jag begränsar mig till fyra läromedel publicerade under 2000-talet har att göra med den tidsramen som ryms för detta arbete. Med detta i åtanke har jag valt läromedlen *De acuerdo 3* (Bonniers utbildning), *Caminando 3* (Natur och kultur), *El Sur 3* (Gleerups), och *La plaza 3* (Studentlitteratur).

4 Resultat

I förra kapitlet diskuterade jag och redogjorde för min teoretiska utgångspunkt samt hur eleven kan gynnas av att läsa skönlitteratur i sin utbildning, men en viktig fråga är huruvida denna syn också delas av dokument som påverkar språkkursutformningen och -undervisning. Ytterligare en fråga är hur det kulturella relateras till målspråket. I syfte att belysa båda frågor vill jag nu beskriva och diskutera vad som står i läroplanen *GY11*, i dokumentet *GERS* och i fyra läroböcker som används i Spanska 3.

4.1 GY11

I läroplanen för gymnasieutbildningen som trädde i kraft 2011 finns det – när det gäller undervisning i moderna språk – tre element redan har berörts tidigare: 1) den kommunikativa kompetensen, där kulturen möjliggör nya sätt att se världen på; 2) en syn på kultur som inkluderar individen och kan tolkas som om den utgår ifrån den; och 3) en bild av skönlitteratur som ett sätt att uttrycka kultur.

GY11 motiverar inläringen av moderna språk genom att relatera det till kunskap om omvärlden (2011a: 1), med fokus på individen som ska hämta den kunskapen för att ”delta i ett globaliserat studie- och arbetsliv”. Den kommunikativt inriktade tonen (jfr. 2.1.1) håller också i hela ämnesplanen när det uttrycks att främsta syftet med (moderna) språk är att kunna användas ”i funktionella och meningsfulla sammanhang” (2011: 1). Innebörden av dessa formuleringar är tillräckligt breda för att kunna tolkas fritt. Vad är ett funktionellt sammanhang för eleven? Hur blir det meningsfullt? Enligt min tolkning tyder det på en pragmatisk syn på språket, som ska fungera som verktyg för vissa ändamål i sin vardag.

Vidare antyds det att elevens tidigare erfarenhet och kunskap ska fungera som utgångspunkt för att förklara hur kulturen/kulturerna som målspråket ingår i ser ut. Målspråket ska i detta fall fungera som en nödvändig resurs för att bekanta sig med ”kulturella företeelser” som förekommer i de länder där språket talas (*ibid.*: 2).

Denna synnerligen vida syn på kultur förtydligas i *Kommentarerna* som Skolverket skapade om *Läroplanen* (2011: 14ff), där det står att *GY11*:s kulturbegrepp innefattar både den ”traditionella” kulturen (där exempelvis konst och litteratur ryms), men även ”kulturtraditioner, värderingar och centrala begrepp i olika grupper och sociala sammanhang i de delar av världen där språket används”. Återigen insisteras det om att lärarens

kommunikativt inriktade närvaro ska förhindra den lätta kategoriseringen av målspråkets kultur(er). Att ha i åtanke olika kulturformer och definitioner visar på en dynamisk syn på kultur, som ska förmedlas via läraren för att undvika stereotypiska uttalanden.

Det kulturbegreppet som återspeglas i *GY11* inom moderna språkundervisningen verkar följaktligen inte simplificerande eftersom den behandlas som komplex och heterogen, som inte bara förutsätter en rad företeelser som är svårt att upptäcka, utan som ska utgå ifrån elevens egen uppfattning av sin egen/egna kultur(er).

När det gäller skönlitteratur i samband med kultur i undervisningen av Spanska 3 – i Centralt innehåll – berörs skönlitteratur (2011: 38) i att receptionen av språket består av ”Berättelser och annan fiktion, även i talad eller dramatiserad form, samt sånger och dikter. Enkel sakprosa av olika slag och med olika syften, till exempel nyheter”. Så skönlitteratur antas här – som kulturbegreppet tidigare – i mycket vid mening, som en sorts skriftligt dokument av samma betydelse som andra icke-fiktiva texter. En mer specifik mening hittas dock i Skolverkets *Kommentarer (ibid.)* för kursplanen i moderna språk, som bekräftar att de litterära texterna likställs med de icke-litterära, eftersom texterna ska vara ”instruerande och beskrivande, dels som skriftlig information”. Det betonas dock på samma sida dels att med skönlitteratur ska eleverna utsättas för olika texttyper, och dels att dessa texter ska ses som ett sätt att lära känna omvärlden. Däremot går det att ifrågasätta ifall funktionen av skönlitteratur ska vara att få eleven att möta omvärlden spelar det föga roll om texten är skönlitterär, utan texten kan vara en rese-, historie- eller geografibok om målspråkets värld.

Trots att det står att ”undervisningen ska behandla fiktion” (2011b: 38), visar *GY11* att skönlitteratur inte skiljs från andra texter som inte är litteratur. Skönlitteratur ses alltså i *GY11* som en tillgång till kultur och har ett praktiskt syfte. När en tittar på läroplanen i ljuset av kompetenserna som diskuterades i förra kapitlet blir det tydligt att den skulle försvara användningen av texter som ett medel för att uppnå två kompetenser. För det första, den kommunikativa kompetensen, i att texten ses som källa till språkproduktion. För det andra, den interkulturella kompetensen, eftersom den även betraktas som källa till kulturkunskap.

4.2 GERS

GERS perspektiv om kultur i språkundervisning har redan berörts i sektion 2.1.2, så detta avsnitt ägnas endast åt skönlitteratur i dokumentet. Just om det litterära står det lite information, men det står desto mer om texter. Begreppet ”text” ska i hela *GERS*-dokumentet

förstås i sin vidaste bemärkelse av ”alla språkliga uttryck, såväl muntliga som skriftliga, som språkanvändare/inlärare tar emot, producerar eller utbyter. Ingen språklig kommunikativ handling kan alltså ske utan text” (Skolverket, 2007: 89). Vidare görs en klassificering av olika texter i skriftliga och muntliga, varav skönlitterära texter inbegrips, tillsammans med tidskrifter, läroböcker eller broschyrer (*ibid.*: 91).

Med denna beskrivning skulle en kunna tro att *GERS* vision om skönlitteratur antingen baseras på ren innehållsinhämtning, eller – om det formella beaktas – endast har för syfte att visa/öva sig på ett grammatiskt korrekt dokument. Men det finns utrymme i *GERS* för den, även om det är det kortfattade avsnittet ”Estetisk språkanvändning” (Skolverket 2007: 58). Där förklaras det att det estetiska, inte minst i skönlitterära texter, i själva verket har en stor betydelse för *GERS* (*ibid.*: 58) eftersom skönlitteratur behövs bl a för bevarandet av kulturer i Europa, samt för inlärarens utveckling av ”intellektuella, moraliska, känslomässiga, språkliga och kulturella funktioner”. Här kan det kopplas till både de kommunikativa och interkulturella kompetenserna som har setts hos *GY11*, och de symboliska och litterära kompetenser (jfr. 2). Det formella i målspråkets texter lyfts fram inte bara för igenkänning av grammatiska företeelser, utan som stilistiskt verk (litterär kompetens) som kan hjälpa eleven att bli en bättre medborgare (symbolisk kompetens). Däremot kan läsaren av *GERS* snart sorgligt konstatera att skönlitteratur bara berörs i förbigående under sektionen om olika skriftliga texter som en inlärare kan i kontakt med i sitt möte med språket (Skolverket 2007: 89ff).

4.3 I fyra läroböcker för Spanska 3

I följande avsnitt ska jag gå igenom fyra läroböcker för att beskriva innehåll, uttryckta avsikter med boken, typer av texter, samt övningarna kopplade till dessa, som kommer att indikera hur texterna ska användas. Inom texterna ska de klassificeras i autentiska, bearbetade och nyskapade, och i det första fallet kommer jag att analysera om de är skönlitterära fragment eller inte. Vidare ska texterna kopplas till Perssons (2007) tre läsarter.

En tabell presenteras i samband med varje analys för att tydliggöra de berörda ämnena – och se vilka kulturella drag som väljs ut – och i bilagan av uppsatsen (kapitel 8) finns det en översiktstabell med alla fyra textböckerna och sambandet mellan texter och övningar.

4.3.1 *De acuerdo 3*

Boken publicerades år 2004 och indelas i tjugo olika enheter, varav den första ("Entrada"; "ingång") och sista ("Salida"; "utgång") ämnar repetera respektive expandera kunskap i spanska bortom bokens innehåll. Det finns en sektion om studieteknik (till skillnad från de andra läromedlen), en minigrammatik, en styckeordlista och en alfabetisk ordlista.

När det gäller språknivån som boken vill att eleven ska uppnå står det i förordet att: "[boken] vänder sig till dig som läser spanska på gymnasiet, inom komvux eller i studiecirkel. Nivån är steg 3, vilket motsvarar ett läge mellan B1 och B2 i Europarådets nivåbeskrivningar" (3). Det finns alltså en klar avsikt på att motsvara nivåerna som Europarådet rekommenderar.

Med tanke på att majoriteten av bokens alla övningar handlar om verbkonstruktion och verbböjning, verkar denna bok fokusera på att förstärka spanskans grammatik, i synnerhet verbets tidsformer. Detta uttrycks tydligt i förordet: "Ett centralt mål är att du efter kursen ska kunna använda spanska verb i olika tempus, t. ex. i preteritum och imperfekt" (3).

4.3.1.1 Texter: kultur och skönlitteratur

Utifrån texterna kan jag se att den spanstalande kulturen i boken lägger störst vikt till Spaniens levnadssätt, medan övriga nitton spanstalande länder blir sekundära. Det ägnas exempelvis **fem** hela kapitel till Spanien: 1, 2, 4, 5, 14. Men egentligen är de flesta av övriga kapitlen placerade i Spanien eller relateras till något spanskt: 3 (Málaga); 6 (Madrid); 7 (Zaragoza); 9 (Costa Brava); 10 (ett spanskt bröllop och historia om Spanien); 11 (sporter i Spanien); 12 (Costa Brava; Katalonien); och 13 (Barcelona och Madrid).

Däremot ägnas endast **fyra** till annat spanstalande land eller kulturellt fenomen inom annat spanstalande land (närmare bestämt mayakulturen – kapitel 16 –, Spanglish – 17 –, och sociopolitiska omständigheter i dagens Colombia – 18). Värt att notera är att dessa länder ägnas bokens sista fyra kapitel, så förmodligen hinns dem inte ens med under kursens gång – till skillnad från Spanien, som behandlas i bokens första del.

Texterna i *De acuerdo 3* är framför allt nyskapade, men det finns flera autentiska och andra bearbetade från texter i spanstalande tidningar eller magasin. Övningarna som medföljer texterna i denna bok relateras framför allt till grammatik och spanskans konstruktion, som bekräftar det grammatikinriktade målet som står i deras förord.

Tabell 1. De acuerdo 3

enhet	språk	Texternas ämnesområde	med övningar
1	spanska	Costa del Sol	Ja
2		Andalusien och dess sevärdheter	
3		En spansk tonårings vardag	
		En spansk författare	
4		Alla hjärtans dag	
		Feria de Abril (en vårmärnad i Sevilla)	
5		Familjen i Spanien	
6		Tonårsfestande i Spanien	
7		Födelsedag	
		Världsuppfinningar	
8		Dagboksanteckning	
9		Semester	
		Bilkörning	
10		Bröllop	
		Medeltida spanska kungar	
11		Sport och fotboll i Spanien	
12		Bilkörning i Costa Brava, Spanien	
		Spaniens officiella språk	
13	På flygplatsen		
14	Madrid		
15	Columbus i Amerika		
16	Mayakulturen		
17	Spanglish	Nej	
18		Colombia och dess samhälle	

Som kan ses i tabellen är alla texter i boken på spanska (förutom de om studieteknik) och det finns alltid kopplade övningar som har att göra med texterna. Bland dessa övningar finns det alltid kontrollfrågor som handlar om textinnehållet, men även om textens form. I det senare fallet har formen att göra med grammatik, framför allt med verbböjning.

Enligt Perssons tre kategorier läsa för demokrati, narrativ fantasi och kreativ läsning kan det konstateras att texterna och deras övningar lägger störst vikt vid den första läsarten. När det gäller att läsa för demokrati ser jag att alla texter i *De acuerdo 3* har kopplade övningar som är tänkta att göras i par eller grupp, vilket kan göra att flera röster uttrycker sig om texten och därmed olika tolkningar kan komma fram. Den andra aspekten som jag söker kring att läsa för demokrati är hur kulturkunskap förmedlas i texterna. Som antydde i tidigare stycken återspeglas i bokens texter en ensidig spansktalande värld där Spanien har en stark prägel i jämförelse med resten av de spansktalande länderna. Visserligen kan detta tänkas vara ett sätt att fördjupa sig just i det spanska samhället från Spanien, men det innebär en reduktionistisk syn på vad det spansktalande omfattar. Att de få övriga länder som behandlas i texterna lämnas till sista kapitlen lär inte heller vara ett sätt att främja kunskap om deras utomordentligt rika kulturer.

Med narrativ fantasi påpekade jag efter Persson (2007: 255ff) att målet var att undersöka om empati eller nyfikenhet kunde väckas i mötet med texten utifrån ämnet och situationerna som skildrades i texten. I *De acuerdo 3* visas en tydlig tendens att visa detta, eftersom många av ämnena har att göra med en tonårsvardag. Texterna handlar om allt ifrån bilkörning till att hitta kärleken på nätet eller kring hur tonåringarna har det i Spanien. Jag anser att situationerna som beskrivs i texterna är för en tonårsläsare igenkännbara.

Kreativ läsning är den sista läsarten som Persson tar upp och med den siktar jag på två saker. Först, om övningarna till texten uttryckligen relateras till elevens egen erfarenhet, och sedan om övningarna framställer den som formellt intressant utifrån en stilistiskt och/eller konstnärligt perspektiv. Det finns tre autentiska texter i detta läromedel, nämligen ett ordspråk och två dikter. Till ordspråket kopplas två övningar som har med tempusformerna i texten att göra, så att elevens egen erfarenhet står inte i centrum. Den första av dikterna används som exempel på hur Spanglish ser ut, och översättningen till svenska visas i en spalt bredvid. Ingen övning kopplas till denna text, vilket återigen kan tyda på att denna text fyller en

funktion endast som rent kulturobjekt. Men den andra dikten har en enda övning där elevens egen upplevelse av texten lyfts fram, med frågor om hur tilltalande texten är för eleven, samt om hen känner till andra dikter, liknande eller ej. Här ser jag ett försök att främja en kreativ läsning av texten.

De acuerdo 3 är det enda läromedlet i min korpus vars texter inspirerats från verkligt material. Även om jag inte vet i vilken grad de har bearbetats, baseras de på existerande texter (vars källa anges i pärmens insida).

De kompetenserna som jag anser eleven kan utveckla utifrån detta läromedels syn på språk, kultur och textanvändningen är främst den kommunikativa, pga. sitt återkommande intresse i verbformer och språkkonstruktionen. Vidare visas ett tydligt försök till att främja den interkulturella kompetensen, med utgångspunkt i en för mig förenklad bild av målkulturen.

4.3.2 *Caminando 3*

Boken är uppdelad i sex olika enheter med tre delar per enhet (A-C). Del C i varje enhet ägnar sig åt texter av olika slag. Förutom dem finns det extratexter och texter som presenteras i enheternas övningsdel, exempelvis i enhet 4 (sid. 95). I dessa fall finns det ingen tydlig instruktion i boken för att arbeta med dem, så läraren eller eleven får bestämma hur de ska användas.

Inledningsvis presenteras hur läsaren kan gå tillväga med materialet, i olika sektioner. Under ”människor och miljöer i *Caminando*” står det att ett av bokens främsta syften är att ta eleven med ”till skiftande och spännande miljöer i Spanien och Latinamerika [...]”. Vår förhoppning är att du ska känna att du får träffa både vanliga och ovanliga människor i deras *verkliga* miljö” (Walderström *et al* 2009: 3; min kursivering). Detta förstår jag som en indirekt yttring på det interkulturella, i form av ett försök att frambringa ett möte mellan eleven och texten, som visar vissa utvalda människors *verklighet*. Det är också värt att notera att utbudet visar både ”vanliga och ovanliga” individer från Spanien och Latinamerika, vilket kan förstås som ett försök att omfamna olikheten.

4.3.2.1 Texter: kultur och skönlitteratur

Instruktionerna om hur eleven kan arbeta med texterna finns i flera ställen i bokens första del, såsom med dessa texters översättningar, vilket klart tyder på en praktisk användning av texterna: ”Utnyttja översättningarna till svenska [...] när du vill repetera. Översätt den

svenska texten till spanska och jämför sedan med ursprungstexten” (2009: 4). Inom dessa instruktioner som finns i början av boken kommer det också fram att texterna ska hjälpa eleven vid inläring av nya ord (*ibid.*: 4).

Under ”Så här kan du arbeta med texterna” delas texterna upp i å ena sidan dialoger och å andra sidan andra texter. De första kan enligt instruktionerna läsas upp och använda uttryck därifrån. Övningarna som rekommenderas handlar om att återanvända uttryck från dialogerna för att sätta dem i nya sammanhang alternativt ställa frågor om innehållet. Andra övningar som rekommenderas gäller textbearbetning med hjälp av påståenden om den, samt övningar som har att göra med uttal och diktamina: ”Spela in texten. Lyssna själv eller låt andra lyssna” (2009: 5). Dessa anvisningar tyder på att ordkunskap är främsta målet.

Det finns flera typer av texter i denna bok. Först kan en dela upp dem i nyskapade och autentiska texter. Bland de första möter läsaren dialoger, brev, intervjuer eller dylika texter som inleder varje enhet och fungerar som igångsättare för en ny tematisk och grammatisk del, som alltid ackompanjeras med innehållsrelaterade övningar. Inom de nyskapade texterna finns det texter som ämnar informera om hur vissa fenomen förhåller sig i de spanstalande länderna, på svenska eller spanska. Texterna i ”C-avsnitten” är delvis (tre av dem) avsedda för läsförståelse; och delvis (de andra tre) strikt faktarelaterade. Tyvärr saknar alla dessa texter i sektion C specifika instruktioner eller övningar för att arbeta med dem. I tabellen nedan ser jag mer konkret hur texterna ser ut när det gäller språk, ämne och kopplade övningar. Vidare finns det sex extratexter i slutet av boken, som handlar om olika teman, nästan alla på spanska.

Tabell 2. Caminando 3

<i>enhet</i>	språk	texternas ämnesområde	med övningar
1	spanska	Hälso- och motionsvanor i Spanien	Ja
2	spanska	Venezuela, Bolivia och Sverige	Ja
	svenska	Fakta om Venezuela	Nej
3	spanska	Turism, Ecuador	Ja
	spanska med en textruta på svenska	Miljöhot i djungeln	Ja

4	spanska	Kärlek och vänskap	Ja
	svenska	Äktenskap-, födelse- och abortlagar i spanstalande länder	Nej
5	spanska	Om 15års-firandet i Latinamerika; om Spanglish	Ja
	svenska	Om 15års-firandet i Latinamerika	Nej
	spanska	Kulturnyheter om den spanstalande världen	Ja
6	spanska	Det spanska inbördeskriget	Ja
	svenska (texturta)	Det spanska inbördeskriget	Ja
	svenska	Picassos <i>Gernika</i>	Nej

Caminando 3 är utan tvekan det läromedel som presenterar flest autentiska texter, varav de flesta är sångtexter. Det finns historiskt material (som skyltar: 72, 121, 122) som illustrerar en vanlig text. Det kan också handla om textfragment från en dagbok (Frida Kahlos: 91) – som inte diskuteras, utan kompletterar den informativa texten som presenteras i enheten, såsom bilderna på hennes verk. Sist kan autentiska texter utgöra dikter (sid. 95), där det mitt i övningsdelen och utan instruktioner presenteras tre dikter från tre kända spanstalande poeter. Andra sorters autentiska texter är sånger, av kända spanstalande artister och om svenska artister som har sjungit på spanska: Manu Chao, La Mala, Panteón Rococó, ABBA, traditionella sånger.

Texter verkar i denna bok fungera genomgående som en källa till ordförråd, en övning i ordförståelse. Att fokus på innehållet är centralt i dessa texter kan ses även på övningarna som föreslås, som handlar om återberättande av en text med hjälp av de nyinlärdade orden. Visserligen verkar formen vara viktig, men bara för stavningens skull (se exempelvis diktamensövningar). Kompetenserna som kopplas till textanvändningen är både kommunikativa och interkulturella. Om en har i åtanke att sångtexterna utgör ett konstnärligt verk kan det kopplas till en litterär kompetensutveckling.

När det gäller kultur i texternas ämnesområde kan en se i tabellen ovan att det är väldigt olika teman som tas upp, både om Spanien och om Latinamerika, i blandade kapitel. Dessutom lyfts det kulturella mötet mellan Sverige och den spanstalande världen fram, som exempelvis kan ses i kapitel 2, där både en svensk som bor i Bolivia och en venezolansk som bor i Sverige är huvudkaraktärer i texterna.

Enligt Perssons kategorier kan jag redan nu se att det erbjuds ett varierat innehåll, inte minst kulturellt. När det gäller att läsa för demokrati ska texterna göras i par eller grupp, och det finns ett tydligt syfte till att problematisera kulturerna i de spansktalande länderna. Det faktum att texterna är både på spanska och på svenska kan också tyda på detta försök att skapa flera röster kring kultur, samt att underlätta elevens ingång i innehållet, framför allt det kulturella – som är där faktarutorna presenteras.

Beträffande narrativ fantasi har de flesta texter inte tonåringar som karaktärer, utan i stället möter eleven infödda och icke-infödda talare från ett vitt åldersspann. Ur det perspektivet är inte narrativ fantasi en läsart som kännetecknar de flesta texterna, men nyfikenheten kan säkert väckas genom två element i denna bok. För det första, genom att titta på de svenska faktarutorna som har att göra med andra spanska texter. För det andra, kan det finnas i sångtexterna, som anpassas till elevens åldergrupp.

Apropå sångtexterna kan jag gå till den tredje läsarten, kreativ läsning, där de kan inkluderas som det största autentiska material i boken. Tyvärr följs de inte av någon övning, men i bokens förord (s. 4) står det att sångerna finns i slutet av boken tillsammans med fakta om artisterna, vilket kan tokas som att sångerna kan vara där som kulturdokument.

4.3.3 *El Sur 3*

Boken utformas kring fem olika kapitel som anknyts ämnesvis, och som består av sex återkommande avsnitt: ett muntligt inledningsavsnitt ”Vamos a hablar”; tre block (A, B och C) som alla tre består av en text- övning- och grammatikdel; en kulturdel som heter ”El mundo hispano” och sist en hörövning kallad ”Informe semanal El sur”. Efter det femte kapitlet följer en minigrammatik och en svensk-spansk ordlista.

4.3.3.1 Texter: kultur och skönlitteratur

De olika texterna som eleven möter i denna bok är alla på spanska, anpassade efter innehåll och följs av frågor efteråt, utan extratexter. Mer konkret ser jag i kapitlen olika ämnesområden och kulturinslag om spansktalande länderna som det står i tabellen nedan:

Tabell 3. El Sur 3

enhet	språk	texternas ämnesområde	med övningar
1	spanska	Tillbaka till skolan efter sommarlovet	Ja
		Fakta om Spanien	
2		Fritidsaktiviteter	
		Fakta om Kuba	
3		Resor	
		Fakta om Argentina	
4		”Pasión latina”, den latinska passionen	
		Fakta om Colombia	
5		Skolutbyten med spansktalande orter	
		Fakta om El Salvador	

El Sur 3 erbjuder ett stort antal texter av varierande karaktär, anpassade till de tematiska, grammatiska och kulturella ändamål som boken avser att täcka. Ingen av dem kan dock betraktas som autentiskt material. Däremot kan flera saker vara värda att påpekas i relation till vår analys: den breda kultursynen och det genomgående *GERS*-inflytandet. I förordet finns exempelvis följande uttalande, angående båda frågorna:

När vi strukturerade upp **El Sur 3** gjorde vi en noggrann granskning av den Europeiska Referensramen för de olika nivåerna inom språk (A1–C2). [...] **El Sur 3** vill uppmuntra eleverna att inse att det de lär sig kommer att utvidga deras möjligheter att klara sig i ett Europa och *en värld där gränserna suddas ut* och där spanskans roll växer dagligen” (min kursivering; bokens fetstil).

För det första blir det tydliggjort att boken följer *GERS*-dokumentet helt igenom – vilket också inses i att de har en speciell övning endast ägnad till det i varje kapitel. För det andra antyds det en icke-enhetlig kulturbild på de spansktalande sociokulturella omständigheterna. Båda uppgifter tyder på dels att Europa syns en större geopolitisk enhet som svenska elever som läser spanska ska syfta till; och dels att språksynen utbredd, då spanskan inte reduceras till dess länders politiska gränser.

Det som kännetecknar de flesta texterna i *El Sur 3* är den ständiga närvaron av det interkulturella, då det pläderas för mötet mellan den svenska eleven och de spansktalande

olika (dialektala och övriga) verkligheter.⁴ De har också ett avsnitt ("El mundo hispano") som ägnar sig åt ett spansktalande land i varje kapitel. Att uppnå den interkulturella kompetensen verkar således vara ett av de främsta målen i denna bok. Det kommunikativa kan också märkas i att uppgifterna konsekvent behandlar reception av, och produktion och interaktion med målspråket.

När det gäller Perssons kategorisering är det påtagligt att den främsta egenskap i denna boks texter är en utvidgad och komplex kultursyn, som tillåter eleven att fundera över inte bara egen kultur i jämförelse – dock inte i strid – med den spansktalande världen utan också över de olikheter som finns inom själva spansktalande världen.

För att läsa för demokrati står det tydligt att texternas övningar brukar uppmana eleven om att arbeta i par eller grupp, samt att kulturkunskap, som har påpekats, går bortom nationsgränserna. När det gäller narrativ fantasi visas det också ett intresse i att underlätta att eleven ska sätta sig i andras situation, eftersom de flesta texterna relateras till ett tonåringsvardagsliv, skola och resor.

Kreativ läsning är nog den läsarten som inte kännetecknar texterna i *El sur 3*, med tanke på att det inte finns någon autentisk text. Övningarna till alla texter relateras tydligt dock till elevens erfarenheter, men inte till textens form, bortom det grammatiskt inriktade.

4.3.4 *La plaza 3*

Denna bok är det nyaste av läromedlen som ingår i vår korpus, eftersom den publicerades 2012 och följer explicit både *GY11* och *GERS*:s riktlinjer. Likaså är boken uppgiftsorienterad, enligt *GERS* rekommendationer. Sådär uttrycker författarna det i bokens pärm: "*La plaza 3* är kommunikativ och uppgiftsbaserad. Målet är att eleven ska aktiveras genom kända ämnen och övningar som väcker diskussion. Eleven ges stort utrymme att berätta om intressen, erfarenheter, levnadssätt och kulturella företeelser". Det kommunikativa och kulturella syftet står inte bara i boken, utan det kan uppskattas i val av ämnen.

⁴ Även detta framställs i förordet: "Boken tar hänsyn till lokala variationer från Latinamerika och Spanien och i texten som heter *El Mundo Hispano*, får eleverna 'träffa' ungdomar som berättar om sin verklighet i olika spansktalande länder".

4.3.4.1 Texter: kultur och skönlitteratur

I varje kapitel finns det två huvudtexter i början (A och B) och en extratext, lite längre, under sektionen ”Reportaje”, i kapitlens sista del. Nästan alla är nyskapade texter, men det finns även autentiska och bearbetade. De autentiska texterna är fyra sånger (enheter 2, 4, 5 och 7), två romanfragment (enheter 2 respektive 7), och ett mindre utdrag ur ett filmmanus (enhet 4). Den bearbetade texten kommer från en artikel om solenergin som publicerades i en spansktalande tidskrift (enhet 7). Alla andra är nyskapade och tillhör olika genrer som dialoger, elektroniska brev, eller faktatexter. De sätts i regel i relation med kapitlets tema. Alla teman kan ses i tabellen nedan:

Tabell 4. La plaza 3

enhet	språk	texternas ämnesområde	med övningar
1	spanska	Identitet	Ja
		Spanskan i världen	
Yrkeslivet och arbetsschemat i de spansktalande länderna			
Utseende			
En sång och ett romanfragment			
Et fiktivt spanskt kvarter			
Det förflutna			
Fakta om USA			
Test om film			
Fakta om Pedro Almodóvar			
Sång			
Fakta om Che Guevara			
Två mystiska historier			
Fakta om Mexicos historia			
Sång			
Olika recept från den spansktalande världen			
Test om spanska vanor			
6			

7		Reportage om vegetarianer	
		Miljön	
		Solenergin	
		Sång	
		En resa till Costa Rica	

Övningarna till texterna handlar inte bara om innehållet utan söker att eleven får användning av orden från texten i nya sammanhang, relateras till andra språk som engelska för att betona eventuellt gemensamt ursprung, och sätter elevens livserfarenhet och tidigare kunskap i spanska i fokus.

Något som fångar min uppmärksamhet är kapitlens titlar, som inte nämner något specifikt spansktalande ställe, utan istället fokuserar på enkla, lättillgängliga rubriker som signalerar ämnet i varje enhet (min översättning): "Sådan är jag" (enhet 1); "Vardag" (enhet 2); "Mitt kvarter förr och nu" (enhet 3), "En filmliknade liv" (enhet 4); "Historier" (enhet 5); "Möten och vanor" (enhet 6), och "Hur kommer framtiden att vara?" (enhet 7). Detta kan utgöra en markör på kultursynen som bekräftas när en läser texterna, nämligen, en alltomfattande infallsvinkel där det spansktalande blandas oavsett nationalitet. Detta har redan setts hos *El Sur 3*, som också visade en vid syn på kultur i den spansktalande världen. Båda böcker uttrycker sin nära anknytning till *GERS*:s riktlinjer. Därför ser jag här – som i *El Sur* – att de språkliga kompetenserna återigen är den kommunikativa och den interkulturella. Dessutom kan användningen av sångtexter och annat autentiskt material relateras till ett försök att uppnå den symboliska kompetensen, där eleven är tvungen att tolka och avkoda texterna inte endast ur ett grammatiskt perspektiv, utan utifrån sin livserfarenhet och världskunskap. Även den litterära kompetensen kan relateras till sångtexterna, om de betraktas som konstnärliga objekt värda att uppskattas för dess form.

Enligt Perssons tre kategorier kan jag se att texterna i *La plaza 3* är avsedda för att öka ordförrådet hos eleven, men det är mycket påtagligt att de också syftar på att utvidga elevens syn på omvärlden. Med tanke på att de flesta texterna uppmanar eleven att arbeta i grupp ser jag ett tydligt syfte till att läsa för demokrati. När det gäller narrativ fantasi finns det texter som är speciellt riktade för ungdomar (om livsstilar och utbildning, exempelvis), men för det mesta använder sig läroboken av övergripande ämnen, som kan relateras till ungdomar –

vilket framför allt kan ses i bilderna –, men som passar utmärkt även till en mer vuxen läsare. Däremot anser jag att variationen i både ämnen och platser som texterna kan vara mycket tilltalande, eftersom eleven lätt kan identifiera sig med situationerna som framställs. Om kreativ läsning i texterna i *La plaza 3* har jag konstaterat två saker. Den första att övningarna som följer med de längre extratexterna – varav några var autentiska – fokuserar nästan uteslutande på läsförståelse, så det estetiska saknas helt. Detta innebär att i själva verket ges det inte mer betydelse till de autentiska än till de bearbetade eller nyskapade texterna. Å andra sidan märks det att det finns ett intresse för att lyfta fram elevens egen erfarenhet med övningar till de nyskapade texterna som uppmanar henom att producera något eget utifrån vad texten antydde.

5 Sammanfattande slutdiskussion

Efter analysen kan jag se att mina resultat klart tyder på att skönlitteratur inte används i någon stor utsträckning i de fyra läromedlen som har granskats. Trots att alla fyra läroböcker visar en flitig användning av texter och berättelser har jag kunnat se att mycket litet av dem utgör autentiskt material och av det finns det mycket få skönlitterära texter, de flesta av vilka är dikter och sångtexter. Läromedlens texter är mestadels nyskapade och fokuserar på det funktionella, dvs. inriktade mot utvidgandet av ordförrådet och målkulturen.

De fem frågorna jag ställde mig i början av detta arbete kan nu bli besvarade. Angående de första två frågorna: ”Vad säger *GY11* och *GERS* om användningen av skönlitteratur i språkklassrummet?” och ”Finns det ett samband mellan kultur och skönlitteratur i dessa dokument?” kan sägas att jag har sett att både *GY11* och *GERS* ägnar förhållandevis lite utrymme till texter och skönlitteratur. Läroplanen visar en pragmatisk syn på skönlitteratur, som kan utgöra ett exempel på målkulturens objekt eller som en källa till ordinlärning. Trots att *GERS*-dokument ägnar ett avsnitt åt vikten av estetik, tyder dess syn på skönlitteratur på samma inställning som *GY11*. Detta ställningstagande medför enligt min mening minst två konsekvenser: att skönlitteratur motsvaras med icke-litteratur, eftersom det viktiga ändå är innehållet; och att skönlitteratur endast ses som en källa till kultur, som enkelt ska visa hur målspråkets samhälle(n) lever och tänker. Skönlitteratur kan här förknippas med både den kommunikativa kompetensen och den interkulturella, men referenserna till kultur definieras eller utvecklas däremot inte.

Frågorna 3 och 4 kommer vi att kommentera ihop. Å ena sidan löd frågan 3 ”Finns det utrymme för skönlitteratur i de fyra utvalda läromedlen för Spanska 3? I så fall: av vilken sort, i vilket syfte och vad säger det om synen på kultur som läromedlen visar? Om inte: vilka andra texttyper erbjuds och hur knyts det till kultur eller/och kompetensutveckling i stort?”. Å andra sidan var frågan 4 ”Vad är meningen med texterna (skönlitterära eller ej) i de olika läromedlen utifrån övningarna som kopplas till dem?”. Fastän min analys endast omfattar fyra läromedel i Spanska 3 är det lätt att misstänka att läroplanens och *GERS* ställning om litteratur – dvs. ett fullständigt förbiseende av den – har en större påverkan än just ämnet spanska, och det berör således utformningen av andra läromedel i andra moderna språk. Efter dessa anvisningar blir det därför föga förvånande att de fyra analyserade läromedlen inte visar något stort intresse för varken texter eller skönlitteratur. Riktlinjerna siktar mot språkets funktioner, och så förstår jag att texterna i textböckerna försöker fylla den rollen.

I *De acuerdo 3* såg jag hur de få autentiska texter inte används till sin fulla potential, eftersom dikterna utgör antingen ett exempel på hur ett språk ser ut (som fallet med Spanglish-dikten) eller fungerar som vilken annan icke-fiktiv text som helst, eftersom intresset ligger i innehållet. De bearbetade texterna har explicit inspirerats eller baserats på befintliga texter i den spansktalande världen, som intervjuer och faktarutor. *Caminando 3* visade på en jämförelsevis stor användning av autentiska texter, för det mesta sångtexter. Både de texterna och de enskilda dikterna som finns kopplas tyvärr inte till någon övning för att visa hur eleven ska arbeta med dem, så det blir otydligt vilket syfte dessa texter har. I övrigt har jag sett att texterna på spanska och svenska visar en stor variation i ämnen och länder, vilket jag förstod som ett försök att inte simplificera målspråkets kultur. *El Sur 3* är det enda av de analyserade läromedlen som inte presenterar autentiska texter. Övningarna kopplade till dem visar ett påtagligt intresse för att utvidga begreppet kultur i den spansktalande världen, som också märks i dess kontinuerliga hänvisning till *GERS*-elevportfolio, där kulturerna sätts i större sammanhang än nationsgränserna. En liknande syn på kultur finns i *La plaza 3*, som dessutom använder sig av autentiska texter i både sånger och textutdrag av olika genrer. Dessutom innehåller den några bearbetade texter som inspirerades av redan befintliga. Att en stor majoritet av de autentiska texterna utgör sångtexter kan dels tolkas som att läroboksförfattarnas intention är att komma elevens värld nära via musikgenrer de förväntas uppskatta. Dels kan det tyda på musikens ”universella” kod, som överskrider alla kulturer och till skillnad från andra texter (prosa- eller poesitexter exempelvis) kan förefalla mer lättillgängliga.

Perssons tre kategorier av läsningsmöjligheter har uppfyllts olika i läromedlen. När det gäller att läsa för demokrati har jag konstaterat att alla innehåller grupp- eller parövningar. Trots att detta inte per automatik orsakar flerstämmighet så är det en förutsättning för det. Beträffande narrativ läsning handlar för det mesta texterna om elevens jämnårigas vardag, så denna kategori uppfyller nästan alla. *La plaza 3* presenterade tillräckligt breda ämnen som kan passa läsare av alla åldrar. Utifrån den tredje kategorin som Perssons bok tar upp – kreativ läsning – har det märkts att det inte finns så mycket material att analysera, eftersom de flesta texterna är bearbetade eller nyskapade.

I relation med kompetensutvecklingen som diskuterades i början av detta arbete kan jag nu dra tre huvudslutsatser. För det första visar enligt min analys både styrdokument och de flesta analyserade läromedlen att skönlitteratur – och texterna generellt sett – utgör ett utmärkt sätt

att främja den kommunikativa kompetensen. Texterna kan fungera som underlag för att hjälpa eleven att diskutera och fundera över olika bestämda ämnen. För det andra fungerar texterna som källa till kulturkunskap, som nyckel för att åstadkomma den interkulturella kompetensen. Ur denna synvinkel kan det förstås att det knappt görs någon skillnad mellan en skönlitterär och en icke-skönlitterär text, eftersom ett kulturrikt innehåll inte kräver någon skönlitterär text. För det tredje, och som konsekvens till våra första och andra slutsatser står det klart att både den symboliska och den litterära kompetensen har blivit förbisedda. Det verkar inte vara till någon nytta att eleven ska tränas i att avkoda texterna som hen utsätts för i sin vardag, för att inte tala om att lära sig uppskatta och värdera formen i ett verk för dess estetiska egenskap.

Den sista frågan jag ställde mig i inledningskapitlet var ”Hur kan skönlitteratur användas i läromedel för Spanska 3 utifrån mina resultat?”, som vi ska behandla i närmare detalj i nästa kapitel.

6 Ett didaktiskt förslag för att introducera skönlitteratur i Spanska 3

Enligt mina resultat används skönlitteratur knappt som medel för språkinläringen i de läromedlen som analyserades i denna uppsats, och det kan finnas många anledningar till det. En av dem kan vara brist av engagemang som både läroplanen och *GERS* visar. Om inte dessa dokument – som styr utformningen av språkkurserna och ligger bakom bedömningskriterierna på det svenska gymnasiet – signalerar vikten av skönlitteratur i språkklassrummet, finns det inte många andra instanser som kan göra det.

En annan orsak för att inte skönlitteratur är mer närvarande i de spanska läromedlen som granskades kan vara att det inte lönar sig att ta en skönlitterär text när språkinläringen främst riktas mot ord- och kulturkunskap – och i så fall kan läraren ifrågasätta varför arbeta med skönlitteratur när eleven kan läsa vilken annan informations- och ordförrådsrik text som helst – eller när man kan för den delen skapa en.

Ytterligare en anledning till att inte använda skönlitteratur i vår korpus kan ha varit dess (presumtiva) onödiga implementeringssvårigheter. Den skönlitteraturen som fanns i läromedlen hade sällan övningar för att arbeta med dem, så jag kan dra slutsatsen att det kan vara komplicerat att gå tillväga med en litterär text, tvetydig till natur, för att exempelvis förklara något vars facit inte finns att hämta någonstans. Ur den synvinkeln kan man tänka att det sannolikt verkar betydligt enklare och mer genomförbart att översätta en text utifrån dess bokstavliga betydelse än att tolka dess bildliga, subjektiva betydelser. Det är onekligen svårt att bekräfta eller exakt fastslå *vad* texten säger till läsaren när tolkningsprocessen underordnas ens egen inlevelse. Ännu svårare kan det vara att spåra eller förklara *hur* texten säger *vad* till läsaren. Men att handskas med skönlitteratur i spanskklassrummet behöver enligt min mening inte kräva större kunskap eller arbete från läraren, utan – som bl. a. Olsbu och Salkjelvik har påpekat i sina artiklar (2006a, 2006b, 2008) – kan faktiskt vara lönsamt för både elever och lärare.

Jag skulle härmed vilja föreslå en implementering av fler skönlitterära texter i läromedel utifrån den metoden jag har använt mig av i detta arbete – som Magnus Persson (2007) har utvecklat – genom att fokusera på texter som tillåter eleven att läsa för demokrati, gynnar utvecklingen av hans narrativa fantasi och främjar en kreativ läsning. Detta förslag syftar till

att ta vara på Perssons utmärkta metod för det utifrån min analys och utesluter givetvis inte andra implementeringsförslag.

Den skönlitteratur som jag pekar på i Spanska 3 kan det vara bra att använda sig av mindre texter som noveller, dikter, serietidningsfragment, men även ordspråk, sentenser och aforismer, eller fragment från större verk. För att läsa för demokrati kan en tänka på skönlitterära texter från både det förflutna och nutida som tillåter eleven möta målkulturen på ett sätt som Claire Kramsch uttrycker som en ”djup förståelse” av den andra. Gamla enklare dikter som kan utgöra ett underlag för att exempelvis diskutera världsuppfattningar och livet i dag och förr. För att uppnå en narrativ fantasi hos eleven kan texter inkorporeras i målspråket som hellre talar till dagens ungdomar, som nutida romanfragment som handlar om för dem betydande ämnen. Ungdomslitteratur i målspråket skulle enligt min mening fungera utmärkt. När det gäller den kreativa läsningen kan det appliceras på ett sätt som får eleven att våga lyfta fram sin upplevelse av situationen som hen hittar i texten. Här kan det lämpa sig att använda lyriska texter som haikus eller mindre kärleksdikter från alla tider. Utifrån receptionen av texten kan eleven gå vidare och producera något eget alternativt jämföra sina intryck med klasskramraternas, så skapas det ett tillfälle till vidare diskussion.

För att befrämja att dessa tre läsningssorter uppfylls anser jag det önskvärt att textuppgifterna tillät en större frihet hos eleven, med färre innehållsfrågor och fler kring formen eller läsupplevelsen, så att betydelsen inte stängs ner i ett facit, utan möjliggör lika varierande och öppna svar som antal läsare.

Min vision som lärarstudent och framtida språklärare består inte av att skönlitteratur utgör det främsta inlärningsmedlet för eleven och hans förståelse av, språk, kultur och omvärlden, men jag anser att den kan vara en ypperlig möjlighet att utforska alla tre element på en och samma gång. Att detta sker per automatik är inte bara en naiv tanke, utan naturligtvis omöjligt, som diskuterades i kapitel 2 – men jag är övertygad om att det kan uppnås med en öppen syn på texter och dess betydelser. Med mina påståenden menar jag inte heller att läromedlen enbart ska innehålla autentiska skönlitterära texter, utan att man kan utöka dess närvaro för att ta vara på dess potential som både informativa texter och historiskt betydelsefullt, konstinstrument. Eleven skulle kunna arbeta med dem i olika syften, inte endast till att analysera dess estetiska mening, utan som ett underlag till diskussion tillsammans med som stilistiska objekt som kan uppskattas. Potentialen i skönlitteratur kan sedan realiseras eller inte i språkklassrummets konkreta vardag, men jag anser att de möjligheter som finns hos

skönlitterära texter inte går att finna i de nyskapade eller för ändamålet anpassade till elevernas språknivå.

Jag pläderar alltså för en undervisning av språk där bildning står i fokus. Som flera av de forskare som har nämnts i kapitel 2 (bl. a. Kramsch, Schulz, Byram, Gumbrecht) finner jag att kultur och skönlitteratur gör att eleverna kan förvärva behörigheten att bli demokratiska världsmedborgare som håller en öppen och kritisk inställning till världen och andra medmänniskor.

Tiden är (lyckligtvis) en ofrånkomlig gräns i genomförandet av ett examensarbete. Det är således omöjligt att fördjupa sig i alla frågor som dyker upp under resans gång, utan en är tvungen att göra ett urval av de möjligheter som erbjuds. Min studie har berört några områden som har väckt ytterligare frågor och som kan vara intressanta att studera vidare. Det vore exempelvis givande att göra en studie om läromedelshandledningsböckerna, för att se vilka ”instruktioner” som ges av böckernas författare, samt vilken bild på kultur och andraspråksinlärning och -undervisning visas i de olika böckerna. En till intressant väg vore enligt min mening att analysera motsvarande läromedel i steg-4 och jämföra dem utifrån textvolym, autenticitet och/eller genre. Ett annat alternativ är att jämföra spanska läromedel med andra i undervisning i moderna språk, för att se vad som skiljer dem åt samt på vilket sätt de gör det.

7 Litteraturförteckning

- Alegría Pena, Sergio (2012) *Gustar-konstruktionen utifrån låten Me Gustas Tú av Manu Chau - ett didaktiskt förslag*, Studentuppsats, Institutionen för Sociologi och Arbetsvetenskap, Göteborgs universitet vt 2012
- Barnéus, Birgitta, Nuria Ramírez de Castro, Kjell Rindar (2004), *De acuerdo 3*. Stockholm: Bonniers utbildning.
- Bjurström, Ulrika (2000) *Att arbeta med autentisk skönlitteratur i engelskundervisningen*, Studentuppsats, Institutionen för språk och kultur, Linköpings universitet.
- Byram, Michael (2010) "Linguistic and Cultural Education for Bildung and Citizenship", *The Modern Language Journal*, vol. 94 (2), s 317-321.
- (2012) "Language Awareness and (Critical) Cultural Awareness – Relationships, Comparisons and Contrasts", *Language Awareness*, vol. 21 (1-2), s 5-13.
- Cea, M. och López Serrano, F. (2009) *El Sur 3*, Malmö: Greerups.
- Economou, Catarina (2015) "Reading Fiction in a Second-Language Classroom", *Education Inquiry*. <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v6.23991> (hämtad 2016-03-05).
- Falk, Oskar (2012) *Kultursynen i två läroböcker i spanska för gymnasiet*, Studentuppsats, Göteborgs universitet, ht 2011
- Gagnestam, Eva (2005) *Kultur i språkundervisning*, Lund: Studentlitteratur.
- Gallardo Álvarez, Nelson (2011) *Dialog mellan elevläsare. En studie om påverkan på elevers motivation och reception vid läsning av fiktiva texter i spanskundervisning*, Studentuppsats, Göteborgs universitet.
- Gicarevska, Daniela, Liljana Simic och Denana Doric (2010), *Skönlitteratur i undervisning. En kvalitativ studie om hur lärare använder skönlitteratur i undervisning i årskurs 1-3*. Studentuppsats, Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet, vt 2010.
- Giovannini, A. (1996) *Profesor en acción: 2, áreas de trabajo*, Madrid: Edelsa.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2004) "The Task of the Humanities, Today", i: *The Object of Study in the Humanities*, Julio Hans Casado Jensen (red.), Köpenhamn: Museum Tusculanum Press, s. 13-32.
- Hansen, Hans Lauge (2004) "Towards a New Philology of Culture", i: *The Object of Study in the Humanities*, Julio Hans Casado Jensen (red.), Köpenhamn: Museum Tusculanum Press, s. 113-126.

- Kramersch, Claire (2006) "From Communicative Competence to Symbolic Competence", *The Modern Language Journal*, vol. 90, s 249-252.
- (2013) "Culture in foreign language teaching", *Iranian Journal of Language Teaching Research*, vol. 1(1), januari, s 57-78
- Körling, Anne-Marie (2006) *Kiwimetoden: Medveten undervisning - medvetet lärande* (1. uppl. ed.), Stockholm: Bonnier utbildning.
- Kåreland, L. (2009) "Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning: Om läsning och litteraturundervisning", *Tijdschrift Voor Skandinavistiek*, vol. 30 (1), s 107.
- Martel, Noelia, och Maria Wickelgren (2012) *La plaza 3*, Lund: Studentlitteratur.
- Natur och Kultur (u.å.) *Caminando*. <http://www.nok.se/Laromedel/GY-VUX/Gymnasiet/Spanska/Caminando-Fjarde-upplagan/> (hämtad 2016-03-17)
- Olsbu, Inger & Salkjelsvik, Kari S (2006a) "La literatura en clase (I): leer hacia la competencia literaria". http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Comunicaciones/2006_ESP_09_16Olsbu.pdf?documentId=0901e72b80e57261 (hämtad 2016-03-06).
- (2006b) "La literatura en clase II: libro de texto, actividades y el desarrollo de la competencia literaria". <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionSalkjelsvik.pdf> (hämtad 2016-03-05).
- (2008) "Objetos perdidos: La literatura en la clase E/LE. Europa y Noruega", *Hispania*, vol. 91, 4, s 865-876.
- Persson, Magnus (2007) *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Poland: Studentlitteratur.
- Pettersson, Torsten, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wohnr, och Olle Nordberg (2015) *Litteraturen på undantag?*, Göteborg och Stockholm: Makadam
- Schulz, Renate A. (2006), "Reevaluating Communicative Competence as a Major Goal in Postsecondary Language Requirement Courses", *The Modern Language Journal*, vol. 90, 2 (Summer), s 252-255.
- Skolverket (2007) *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning [GERS]*. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2144 (hämtad 2016-03-09)

- (2011a) *Ämnesplan för moderna språk*. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>; (hämtad 2016-03-05)
- (2011b) *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2560> (hämtad 2016-03-05)
- Svartvik, Jan (2000) *Engelska : öspråk, världsspråk, trendspråk*, Stockholm: Norstedts ordbok.
- Tornberg, Ulrika (2000) *Om språkundervisning i mellanrummet - och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*, Avhandling, Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis.
- (2011) "Kulturbegreppets olidliga lätthet. Om ett diffust kunskapsobjekt inom språkpedagogiken", *Nordic Studies in Education*, vol. 31, 1, s 31-44.
- (2015⁵) *Språkdidaktik*, Malmö: Gleerups Utbildning.
- Veivo, Tuire (2008) *Perspektiv på kulturer. En textanalys av lärobokstexter i engelska*, Studentuppsats, Göteborgs universitet, vt 2008.
- Waldenström, Elisabet Ninni Westerman, Märet Wik-Bretz (2009) *Caminando 3*, Stockholm: Natur & kultur.
- Zunshine, Lisa (2013) "Why Fiction Does it Better", *The Chronicle Review*, 13/12, s. B4, B5.

8 Bilaga: jämförande tabell för läromedel i Spanska

3

Nedan presenteras en komparativ tabell om skillnader och likheter mellan de fyra läromedlen som analyserades i detta arbete enligt min analys, som huvudsakligen baseras på Perssons (2007) tre läsningslegitimeringar, men vars frågor också har att göra med kultur och övningarna kring texter. Syftet är att grafiskt och enkelt få tillgång till de viktigaste resultaten i analysen, som diskuterades i kapitlen 4 och 5. Nu ska jag förklara valet av kriterierna mer utförligt.

Jag ansåg det viktigt att undersöka om texterna var autentiska – samt om de behöll sin ursprungliga form –, för att det kan tyda på ett försök att ge eleven tillgång till skönlitteratur i den formen som den var skapad. Att kunna läsa autentiskt material kan öppna eleven för mötet med texten på ett verkligare sätt än anpassade texter. Genom att behålla sin ursprungliga form markeras dessutom vikten av det estetiska, vilket jag också anser viktigt i kultur- och litteraturdiskussionen. Därutöver var jag intresserad av om övriga texter – utöver de som inkluderas i bokens centrala delar – erbjöds, eftersom det kan tyda på att texterna anses vara ett viktigt verktyg för språkinläringen, oavsett hur en arbetar med dem.

Läromedlens förord brukar förklara texternas placering och rekommenderade arbetsmetoder, och därifrån kan man se syften med dem (ordförrådsutvidgande eller läsförståelse brukar vara vanligast i min korpus). På detta sätt förstår man om det finns någon skillnad med att presentera skönlitterära texter eller inte.

Att undersöka om texterna var kulturinriktade har sin relevans i att de befinner sig i ett läromedel för språkundervisning, där det interkulturella lyfts fram. Det kan också vara så att texterna endast vill visa exempel på hur språket ser ut – därav de två senare kriterier om övningarna till texten: hänvisas de till textens innehåll eller till dess form? Med tanke på demokratifrågan som Persson tar upp i sin första läsart ansåg jag det viktigt att fundera över grupp- eller parövningarna kring texten, som ska främja flerstämmigheten i klassrummet som diskuterades i kapitel 3. Sist ville jag veta om läromedlen uttryckte sin anknytning till *GYII* eller *GERS*, för att ta reda på deras målsättningar och utifrån det kan tolka deras uppfattning om texternas användning i språkklassrummet.

Tabell 5. Jämförande tabell för alla fyra läromedel

	Autentiska texter	Nyskapad e texter	Extratexte r finns	Texterna är explicit avsedda för läsförståel se eller ordförråds utvidgand e	Kulturinri ktade	Övningar till texten handlar om innehållet	Övningar till texten handlar om formen	Arbete i par eller grupp uppmanas	Hänvisnin g till <i>GERS</i> eller <i>GY11</i>
DA 3	Ja; ytterst få	Ja, mestadels	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja, nästan uteslutande om verbformer	Ja	Ja
C 3	Ja	Alla dialoger i enheternas första del	Ja	Inte alltid	Ja, för det mesta	Ja	Nej (uttal bortsett)	Ja	Nej
ES 3	Nej	Ja, alla	Nej	Ja	Ja	Ja	Nej	Ja	Ja
LP 3	Ja: enstaka sånger romanfrag ment	Ja, mestadels	Ja	Nej. De relateras ofta till elevens erfarenhet och tidigare kunskap i spanska	Ja	Ja	Ibland (exempelvi s för att understryk a etymologis kt samband)	Ja	Ja